

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1984. 24. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),  
Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),  
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),  
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),  
dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

## TARTALOM

LOVRITY SÁNDOR: Az óvoda és az általános iskola együttműködése .....	261
VARGA SÁNDORNÉ DR.: A munkához való viszonyulás vizsgálati tapasztalatai .....	269
DR. FÖLDES CSABA: Személyiségformálási lehetőségek az idegen nyelvi nevelés komplex megközelítésében .....	272
HORVÁTH DÉNES: Tónus – Faktúra – Rítmus .....	275
LENDVAY I. GYÖZÖ: A modellalkotás néhány alapfogolata .....	281

## ÚJ TANTERVEINKRŐL

BARABAS LASZLO: Kreativitásra nevelés az új rajztantervi koncepcióban .....	292
-----------------------------------------------------------------------------	-----

## MŰHELY

SARKANY PÁLNÉ: Vetélkedő az iskolai könyvtárban .....	297
DR. BENE KÁLMÁN: József Attila: Reménytelenül .....	300
KOPASZ ÉVA: A téglalap és négyzet fogalmának szintje 1. és 2. osztályban .....	306
SZALÓKY BÉLANÉ: Együtt a szülőkkel a napközi otthonban .....	310

## ÖRÖKSÉG

BIRKASNE DR. PAPAY JUDIT: Bél Mátyás, a polihistor pedagógus .....	314
--------------------------------------------------------------------	-----

## SZEMLE

DR. BERECKZI SÁNDOR: Theodore W. Schultz: Beruházás az emberi tőkébe .....	318
BALLA TIBOR: Dr. Szalay Károly: Zenetanítás és lélekelemzés .....	319
H. TÓTH ERIKA: V. M. Deribas: Usztojcsivije glagolnoimennije szlovoszocetanyija rossz-kovo jaz jazika .....	321
DR. GYÖRKE ZOLTÁN: R. P. Rogozsnyikova: Szlovar szocetanyij, ekvivalentnih szlova .....	322
DR. FÖLDES CSABA: N. M. Sanszkij-Je. A. Bisztrova-V. Veress: 700 orosz beszédfordulat .....	323

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: dr. Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

84-4154 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

## Az óvoda és az általános iskola együttműködése

Hazai pedagógiai szakirodalmunkban egyre gyakrabban olvashatunk e témáról különböző fejtegetéseket, melyek egyre nagyobb érdeklődést váltanak ki működő pedagógusok körében. Beszélgetések során kiderül, hogy vezető óvónők és iskolai igazgatók körében az együttműködés igénye kölcsönös, cselekvés szintjén az együttműködésre azonban csak ott kerül sor, ahol az érdekelt óvónők és tanítók is vállalják a valóban „cselekvő” együttműködést. A közelmúltban néhány óvodában látványosabb intézkedésekre is sor került: fokozott testnevelésoktatás, a matematikai képzés szinte iskolai szintű megvalósítása stb. Ezek az intézkedések azonban éppen az ellenkező hatást váltották ki, mint amit szerettek volna. Bármennyire igaz, hogy az óvodában már megkezdődik az iskolára történő előkészítés, az óvodai élet fő eleme a játék, a játékoság. Ettől semmiféle szervezeti intézkedés az iskolai előkészítés fokozása címén sem foszthatja meg a gyermekeket. Az óvodáskorúak életkori sajátosságából fakad a játékoság, ezért az iskolának a korai szakaszban az átmenet zavartalanságának biztosítása érdekében minél többet át kell mentenie. Ezt csak úgy valósíthatja meg, ha a nevelők jól ismerik az óvodai életet, az óvodai élet játékos elemeit.

Az általános életkori sajátosságokon túl indokolja még – különösen nagy létszámú évfolyamok esetében – a koraszülöttek magas száma, a május 31-e után születettek magasabb fokú játékosága, az elmélyültebb absztraháló képesség hiánya stb. a különleges foglalkozást, amire a tantervi követelmények, a tanterv feszessége nem ad lehetőséget.

Ezeknél a tanulóknál a megértés folyamata lényegesen több egyéni, szemléletesebb, játékosabb foglalkozást kíván. Ezt a magas osztálylétszámok, a nevelők sok egyéb irányú elfoglaltsága ritkán teszi lehetővé.

Az iskolába lépéssel új korszak kezdődik a gyermek életében, de megváltozik a család megszokott életrendje is. Az átmenet közeledését korán jelzik már azok a megjegyzések, amelyek fegyelmező szándékkal fogalmazódnak meg, hatásuk kétes értékű. — Meglásd, majd az iskolában másként lesz! Ott bezzeg nem feleselhetsz! Ott majd a tanító néniknek nem mersz nemet mondani!

Az óvoda-iskolai átmenet megkönnyítésére a legtöbb óvodában már májusban megtalálják a formai elemeket: meglátogatják a nagycsoportos óvodásokkal az iskola első osztályosait, az új, leendő első tanítónők a nagycsoportosok foglalkozásain hospitálnak, majd nyáron családlátogatást végeznek a már új első osztályosoknál. Októberben pedig a volt nagycsoportos óvó nénik meglátogatják azt az új első osztályt, mely az ő csoportjuk volt. Így volt ez nálunk is, mégis azt tapasztaljuk, hogy a

legtöbb gyermek életében az átmenet megrázkódtatással jár. Az ünnepélyes iskolai fogadtatáson jelen van a volt óvó néni, a kedves dadus néni, az új tanító néni, napközis tanító néni, a leendő tanárok, a másodikosok, s mégis úgy érzik, hogy 24 óra alatt megváltozott eddigi életük. Meg kell változniuk, meg kell válniuk mindazoktól a kedves „személyektől”, akik eddigi életükben körülvették, a kedves játékoktól, a meghitt, meleg, felszabadult légkörtől, amit az óvoda életrendje jelentett számukra. Amennyiben az óvodai csoportot felbontják, új gyermekarcok jelennek meg, akikkel eddig még nem találkoztak. Új tanulókkal, új tanító nénivel is találkozhatnak, aki más követel, mint amit az óvodában eddig megszoktak. Sőt a tanító néni más, „félreérthető köpenyben” (fehér szín) jelenik meg, mint a megszokott óvó néni. A város egyik óvodájában színes köpenyt használtak az óvónők, fehérre csupán a doktor néni, akinek a megjelenése mindig különös izgalmat jelentett, hisz nem tudni, kinek kedveskedik „injekciós tűkkel”. A művelet ilyenkor nem kis izgalmat váltott ki a gyermekek körében. Nos, a mi esetünkben az óvónő fehér köpenyben fogadta az új első osztályost, aki keserves zokogásra fakadt, várta az orvosi következményeket. Amint az óvónő letette a fehér köpenyt, azonnal megszűnt a sírás, a tanuló kapcsolatteremtő készsége helyreállt.

Az átmenet megkönnyítése évek óta foglalkoztatja tanítóinkat és a velük együttműködő óvónőket. E lelkes pedagógusokkal\* azt vizsgáltuk, hogy milyen tényezők játszanak jelentős szerepet az átmenet megkönnyítésében, illetve mi jelenthet gondot a gyermekeknek az átmenet során. A fenti gondokból kiindulva – a vezető óvónő irányításával – óvónőink megvizsgálták a nagycsoportok belső struktúráját (2 csoport), a gyermekek tájékozottságát az iskoláról, (óvónők, szülők és idősebb testvérek nyomán), mit változtat meg eddigi életrendjükben az iskola, s figyelték a közösségért végzett munkához való viszonyukat.

A vezető óvónő a szülők pedagógiai kulturáltságának további megalapozása érdekében körültekintő szervezéssel biztosította szinte valamennyi szülő megjelenését a szülői értekezleten.

Ennek az értekezletnek a „vezetője” az egyik leendő első osztályos tanító volt, aki segítséget adott a szülőknek az átmenet kapcsán jelentkező gyakorlati nehézségek leküzdésében. Az előadás jól segítette az óvoda ilyen irányú eddigi tevékenységét. Egyéb vonatkozásban is kerestük az együttműködés lehetőségeit. Helyet biztosítottunk évek óta az óvodának a Télapó műsor megrendezéséhez, esetenként lehetővé tesszük, hogy az óvodások is ismerkedjenek a tornacsarnokkal. Rendszeresen szervezünk felnőtteknek és gyerekeknek mozielőadást, ezen kívül gyakran vetítünk az óvodások részére – élénk érdeklődés mellett – koruknak megfelelő mesefilmeket.

Iskolánkban, a Baja-újvárosi lakótelepen a tanulócsoporthoz magas száma következtében évfolyam-munkaközösségek működnek. Az első, második évfolyam munkaközössége külön-külön munkatervet készített. Ezekben az egyéni sajátosságokon túl általános témaként szerepel az óvoda-iskola átmenet könnyítése. Ennek keretében a nagycsoportos óvónők részt vesznek az alsó tagozat bemutató óráin, az óraelemzéseken, a hozzákapcsolt elméleti előadásokon és vitákon, fordítottan ugyanez történik az óvodai rendezvényeken. Témánk fontosságára utal az általános iskolai nevelés-oktatás terve is, amelyben a pedagógus részére konkrét feladatokat is megfogalmaz: a pedagógus, „arra törekszik, hogy az osztály minden tagja – kezdetben a visszahúzódók is – többirányú személyes kapcsolódással kötődjön egymáshoz és a közösséghez.”

\* A kísérletben részt vettek:

Bartos Aurélné óvónő, Göldner Tiborné tanítónő, Jäger Istvánné tanítónő, Kiss Zoltánné igazgató-helyettes, Svecz Zoltánné igazgató-helyettes, Szoták Ferencné vezető óvónő, Tarjányi Józsefné óvónő, Tibor Eteléné tanítónő, Weichand Judit óvónő.

## AZ ALAPPROBLÉMA MEGFOGALMAZÁSA

A körülmények pontos feltárása vezetett el bennünket annak felismeréséhez, hogy a zökkenőmentes átmenetet csak az óvónők és tanítónők szoros együttműködése biztosíthatja. Ezt az együttműködést próbáltuk új tartalommal megtölteni. Két héten át – a kísérleti tervnek megfelelően – az óvónők részt vettek egy-egy tanóra vezetésében. Minden esetben ők kezdték az órát, majd egy megfelelő pillanatban a tanító vette át az osztályt.

A probléma megoldásának objektív és szubjektív nehézségei jelentkeztek. Súlyos gondnak látszott, hogyan szakítható ki kétszer két óvónő 2 hétre, egy ciklusra az óvodából, és osztható be iskolai gyakorlatra, amikor jogilag más a munkáltató, de az óvodában is van már tennivaló szeptember 1-től. A szubjektív elemek nem voltak megvetendők: „Miért van erre szükség? Hisz máskor is voltam elsős nevelő, megoldottam a nehézségeimet óvónő nélkül is!” – vélekedett az egyik tanítónő.

Az óvónők részéről: „Ilyenben még nem vettünk részt, nem tudjuk, mit szólnak a tanítónők, hogy a jelenlétükben újra óvodást játszunk.” Nehézségeink feloldódtak: minden érdekelt fél felismerte, kezdeményezésünk – csak iskolai jellegű –, de nagyobb gyermekközösség érdekeit szolgálja. A városi művelődési osztály újonnan kinevezett vezetője jónéven vette a kezdeményezést, az óvoda vezetőjének személyes példaadása cselekvésre serkentette a többi érdekelt óvónőt is. A vezető óvónő hozzájárult, hogy a szoktatási idő alatt a volt délelőtti, délutáni nagycsoportos óvónők előre elkészített program szerint bekapcsolódjanak az iskolai tanításba. Három alkalommal közös megbeszélést tartottunk az érdekelt óvónőkkel és tanítókkal, akik a legapróbb részletekig kimunkálták a tanmenetet, ciklus szintjén a tennivalókat. Megbeszéltük a közös, majd az egyéni tennivalókat, most már óravázlat szintjén is. A teljes megoldást segítette az alsó tagozatos szakfelügyelő, s a városi óvodai igazgató személyes tanácsaival. A jól szervezett csapatmunkára készen állt minden már az előző tanév végén. Az idei tanévben is hat első osztályt indítottunk. A 6 csoportból egy olyan óvodai csoportot vettünk át, amelynek tagjai szinte kivétel nélkül 3 éven keresztül egy csoportba jártak, ezeket egy osztályban hagytuk. Adott volt a csoport két óvónője, akik délelőtt-délután foglalkoztak a gyerekekkel. Ez a csoport lett az egyik kísérleti osztály. Volt még egy osztály, az előbbihez hasonló körülményekkel, itt azonban már volt néhány „idegen” gyermek is. A többi osztályunk a város különböző óvodáiból verbuválódott. Ezeket kontroll csoportoknak tekintettük a későbbiek során. Elvként – a munkában résztvevők – valamennyien elfogadtuk, hogy az első napokban az óvónők a főszereplők, szeptember 15-e felé egyre inkább a tanítók veszik át a csoport-osztály irányítását, munkáltatását.

### A TÉMA KIFEJTÉSE

Erdeklődésre tarthat számot az első ciklus (első 2 hét) foglalkozási terve, amelyet részletes vázlatok – foglalkozási tervek egészítenek ki.

#### „A” HÉT.

Hétfeje: augusztus 29.

##### 1. Magyar:

Ismerkedés

Óvónők ismert bábjelenettel szerepeltetik a „nagycsoportosokat”

2. Magyar:

3. Játék:

4. Magyar:

5. Ebéd:

6. Önálló foglalkozás:

7. Önálló foglalkozás:

8. Szabadfoglalkozás:

9. Korrepetálás:

Óvodában tanult versek, mesék, jelenetek óvónők vezetésével

Ismerkedés az iskolával

Ismerkedés az iskolával. Képfelismerés, szóképfigyelés

Óvónők szervezik az óvodai gyakorlat szerint

Csendes pihenő

Játékok az óvodában

Bábozás: Állatkertben vagyok (óvónők vezetésével)

Csendes játék (óvónők vezetésével)

*Kedd: augusztus 30.*

1. Matematika:

2. Környezetismeret:

3. Matematika:

4. Szabadfoglalkozás:

5. Ebéd:

6. Önálló foglalkozás:

7. Ének:

8. Önálló foglalkozás:

9. Korrepetálás:

A 10 képzése, bontása, szétválogatás geometriai tulajdonságok szerint logikai játékkal. (óvónők)

Közlekedési eszközök rendezése (óvónők közvetlen foglalkozása)

Tárgyak, személyek tulajdonságainak megfigyeltetése  
Előkészítő játékok

(óvónők vezetésével)

Csendes pihenő

a) Az óvodai dalkincs felmérése

Kioltások, mondókák.

b) Írásmozgások előkészítése

(óvónők közvetlen foglalkozása)

Tanult szóképek gyakorlása

Álló és fekvő egyenes

*Szerda: augusztus 31.*

1. Magyar:

2. Magyar:

3. Szabadfoglalkozás:

4. Magyar:

5. Ebéd:

6. Önálló foglalkozás:

7. Testnevelés:

8. Szabadfoglalkozás:

9. Korrepetálás:

Milyen jeleket ismersz?

Képes jelek (óvónők közvetlen foglalkozása)

Mese és vers ismétlése

(óvónők vezetésével)

Osztálydekorálás közösen

Új szóképek (Eva iskolába készíti Balázst)

Tanítónők vezetésével

Csendes pihenő

Hajítás távolba kislabdával. Sor- és váltóversenyek

(óvónők vezetésével)

Levegőzés a szabadban

*Csütörtök: szeptember 1.*

1. Matematika:

2. Rajz:

3. Matematika:

4. Játék:

5. Ebéd:

6. Önálló foglalkozás:

Személyek, tárgyak méreteinek összehasonlítása (kicsi-nagy, különbözőség-hasonlóság)

Kapcsolatok megállapítása, jelölésük összekötéssel. 1. sz. munkalap

Szétválogatás

Rossz válogatás javítása

Meseillusztráció (zsírkréta, tempera) (óvónők vezetésével)

Tárgyak összehasonlítása

Szétválogatások

Nyitott mondatok

Labdaadogatás, gurítás

Tanítók vezetésével

a) Csendes pihenő

b) Tárgyraajzolás egyenesekkel

7. *Technika:*
8. *Önálló foglalkozás:*
9. *Szabadfoglalkozás:*

Agyagmunka (óvónő vezetésével)  
 Szóképismétlés  
 Betűjelemek  
 Versek, dalok, jelenetek bábozással  
 Ismerkedés a könyvespolccal  
 Versek ritmikus játéka

*P é n t e k: szeptember 2.*

1. *Magyar:*
2. *Magyar:*
3. *Játék:*
4. *Magyar:*
5. *Ebéd:*
6. *Önálló:*
7. *Testnevelés:*
8. *Önálló foglalkozás:*
9. *Korrepetálás:*

Beszédművelés: mássalhangzók képzése és hangoztatása  
 Versek (óvónők vezetésével)  
 Magánhangzók képzése és hangoztatása  
 Szóképtanulás  
 Napközi otthonban  
 Összerakós játék (mesekép)  
 Tanult körjátékok bemutatása  
 Bóbita c. vers  
 (szókeresés a versben)  
 Tanítónő vezetésével  
 a) Csendes pihenő  
 b) Álló és fekvő egyenések írása  
 Csoportos játékok eszközökkel  
 (óvónők vezetésével)  
 Logikai lapok rendezése

*„B” HÉT  
 H é t f ő: szeptember 5.*

1. *Matematika:*
2. *Rajz:*
3. *Matematika:*
4. *Szabadfoglalkozás:*
5. *Ebéd:*
6. *Magyar:*
7. *Ének:*
8. *Önálló foglalkozás:*
9. *Szabadfoglalkozás:*

Tárgyak, személyek összehasonlítása  
 Sorozatok készítése  
 Kapcsolatok jelölése  
 Nyári élmények – csoportmunka  
 (óvónő vezetésével)  
 Tárgyak szétválogatása, összehasonlítása mennyiségek  
 körében  
 Ismerkedés a színesrúd-készlettel  
 Játék a szabadban  
 Tanítónők vezetésével  
 Hangoztatás, hangfelismerés  
 Csészevonal  
 Egyenletes lüktetés, közepes hangerő  
 Óvodában tanult dalok játéka  
 (óvónő vezetésével)  
 Szóképismétlés  
 Tanult íráselem gyakorlása  
 Énekes játékok játszása

*K e d d: szeptember 6.*

1. *Magyar:*
2. *Magyar:*
3. *Játék:*
4. *Magyar:*
5. *Ebéd:*
6. *Testnevelés:*
7. *Önálló foglalkozás:*
8. *Játék:*
9. *Szabadfoglalkozás:*

Szóképtanulás: Balázs a nagyszülőknél  
 Szövegalkotás képsorról  
 Karika vázolása  
 Új játék tanításának menete  
 (óvónő vezetésével)  
 Hangoztatás megfelelő szájartással  
 Tárgyraajzolás  
 Tornatermi testnevelés óra  
 (óvónő vezetésével)  
 Kisebbségi, nagyobb és egyenlőségjel írása  
 Kinn a bárány c. játék  
 Levegőzés a szabadban

### Szerda: szeptember 7.

- |                        |                                                                                                                                    |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Matematika:         | Tárgyak szétválogatása tulajdonságaik alapján, sorozatok<br>Összehasonlítások mennyiségek körében                                  |
| 2. Környezetismeret:   | Közlekedési szabályok<br>(óvónő vezetésével)<br>Tudnivalók a járművek közlekedéséről<br>KRESZ a gyermekek számára Mf. 24–27. oldal |
| 3. Matematika:         | Tárgyak szétválogatása                                                                                                             |
| 4. Játék:              | Kisebb-nagyobb. Nyitott mondatok                                                                                                   |
| 5. Ebéd                | Ugrálókötéllel, babzsákkal játékos versengések                                                                                     |
| 6. Magyar:             | Szóképismertetés: Homokvár épül<br>Horogvonal                                                                                      |
| 7. Technika:           | Barkácsolás a technika műhelyben<br>(óvónő vezetésével)                                                                            |
| 8. Önálló foglalkozás: | Tanult betűelemek gyakorlása. Mondat                                                                                               |
| 9. Korrepetálás:       |                                                                                                                                    |

### Csütörtök: szeptember 8.

- |                        |                                                                 |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 1. Magyar:             | Hangoztatás, hangelválasztás                                    |
| 2. Magyar:             | Szóképismertetés: Fekszéken a gyerekek                          |
| 3. Játék:              | Utánzó játékok játszása a szabadban                             |
| 4. Magyar:             | Görcsemler (óvónő-tanítónő közös foglalkozása)                  |
| 5. Ebéd                |                                                                 |
| 6. Önálló foglalkozás: | a) Megkezdett sorozatok folytatása<br>b) Tárgyak szétválogatása |
| 7. Önálló foglalkozás: | Hullámvonal, horogvonal írása                                   |
| 8. Játék:              | Barkochba színes rúddal vagy logikai játékkal                   |
| 9. Szabadfoglalkozás:  | Csináld az ellenkezőjét!                                        |

### Péntek: szeptember 9.

- |                        |                                                             |
|------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 1. Matematika:         | Mérés, hosszúság, súly (eszközökkel)<br>(óvónő vezetésével) |
| 2. Testnevelés:        | Hajítás távolba kislabdával, beugrással                     |
| 3. Matematika:         | Ugyanannyi, ugyanolyan<br>Tulajdonságok változása           |
| 4. Szabadfoglalkozás:  | Séta a szabadban<br>Termések, őszi falevelek gyűjtése       |
| 5. Ebéd                |                                                             |
| 6. Magyar:             | Búcsúzás az óvónőktől<br>(dallal, játékkal, bábbal)         |
| 7. Önálló foglalkozás: | Mondatalkotás tanult szóképekkel                            |
| 8. Önálló foglalkozás: | Verstanulás                                                 |
| 9. Korrepetálás:       | Tanult betűelemek gyakorlása                                |

Fentebb utaltunk arra, hogy az óvónőkkel való találkozás csökken a ciklus vége. A számok tükrében: első héten 16 találkozás volt az óvónőkkel. Az első napon 5 alkalommal, az utolsón már csak kétszer, a második héten összesen 8 alkalommal találkoznak, az utolsó ciklusnapon csupán egy alkalommal. A csökkenő találkozások mellett a tanító szerepe értelemszerűen gyakoribbá vált.

A témánkkal kapcsolatos vizsgálódásaink alapkérdése az volt, hogy az ismeretlen környezetbe való beilleszkedés, az új szokásrendek kialakítása okozta zavarok leküzdése, az új nevelővel való kapcsolatteremtés milyen nehézségekbe ütközik, s ha vannak nehézségek, azokat hogyan lehetne megszüntetni. Új eljárásunk a neve-



lőkben szubjektíve azt az érzést keltette, hogy ezekben az osztályokban zökkenőmentesebb volt a tanév, mint az előző években, illetve a kontroll osztályok nevelői jócskán panaszkodtak a beilleszkedés nehézségeiről.

Az új módszer alkalmazása idején a gyermekek örömmel jöttek az iskolába, hisz a régi kedves óvó néni mosolygós arccal fogadta őket. Ott folytatta velük az első beszélgetést, ahol májusban abbahagyta. Ez rendkívül megnyugtató volt a tanulókra, de ránk is, akik a tanítási órákon jelen voltunk. Egy-egy ismerős kérdésre egyszerre sok kéz emelkedett a magasba, hisz a tanulók már tudják, mire volt kíváncsi az óvó néni. A két osztályban együttvéve csupán egy pedagógus szülők gyermeke számára volt „zavaros a helyzet”.

- Mondjátok, most még mindig óvodás vagyok vagy iskolás? Azt mondtátok, hogy minden megváltozik, s most újra az óvó néni van velünk.
- Ez milyen iskola, amelyikben ott van az óvó néni is?

A tanulók bátran, felszabadultan nyilatkoztak, ezekben az osztályokban a „mécses” egyetlen esetben sem tört el. Nem úgy a többi osztályokban. A tanulók egymáshoz való viszonya már az első szünetben más volt. A régi volt! A felelősi rendszert szinte változtatás nélkül vették át. A többi osztályban a barátkozás nagyon lassan indult, (Mindannyiunknak van ilyen élménye). A szokásrendszer kialakítása is sokkal egyszerűbb volt, hisz az óvodai jó gyakorlatot folytatták tovább a közösségi együttélés különböző mozzanataiban: kézmosás a tizóraihoz, uzsonnához, étkezés rendje az ebédlőben, vonulás a folyosón stb.

A sikerélmény a személyiség fejlődésének lényeges motiváló ereje. Gyakorlatunk korai sikerélményekhez juttatta a tanulókat. A várt félszég helyett általában a magabiztos fellépés volt a jellemző. Sok apró epizód említést érdemelne még a jó közérzet bizonyítására, de e dolgozat kerete ezt nem teszi lehetővé. Mint már fentebb említettük, elsősorban a beilleszkedés zavartalanágát szeretnénk volna biztosítani. Munka közben azonban kiderült, hogy jelentős szabadidő szabadul fel az ismert okok miatt, amelyet nagyon jól hasznosítottunk az ismeretek gyakorlására. A foglalkozások tervezésekor ezt ilyen határozottan még nem láttuk.

Nézzük meg témánkat az iskolai követelmények oldaláról is! A Tanterv részletesen felsorolja tárgyanként, hogy mit kell megvalósítani egy-egy óra keretében. Utal arra is, hogy mire építsen a nevelő az óvoda eredményeiből.

A gyakorló pedagógus ezt a következőképpen valósítja meg:

- Milyen verset tanultatok az óvodában? Milyen dalokat ismertek? Egy-két tanuló bátortalan jelentkezése jelzi, hogy valami az óvodában is történt az elmúlt évben.

Új gyakorlatunkban a kérdés megváltozott: énekeliük együtt a... c. dalt! Játsszunk együtt a... c. daljátékát! Mondjuk együtt a... c. mondókát! A tanítónak számottevő időmegtakarítást jelentett az ismeretek ilyen feltárása, ezért további ismerethőtvítő munkáját a már látott, hallott konkrét eredményekhez kapcsolhatta. Matematikából az első óra után nyilvánvalóvá vált, hogy mindkét csoport ott tart, ahol október közepén kellene tartaniok. Az ennek következtében felszabaduló időt gyakorlásra, készségfejlesztésre fordították. Ezek eredményességét későbbi felméréseink igazolták. Módszerek tekintetében is sok újat hozott az együttműködés. Szabályos „módszervásár” alakult ki, s e tapasztalatcsere hozzájárult a jó eredményekhez. Egy-egy mennyiséget többféleképpen érzékelték: kopogj, tapsolj, mondd meg, sügd meg, mennyit látsz! Az elhangzott kérdésekre gyakorlatunk során a gyerekek örömmel válaszoltak, s csak azt követően közölte az óvónő, kik válaszoltak helyesen. Ezzel az eljárással a lassúbb gondolkodókat is aktivizálta, nem segítette a korai „ügyeletesseni” tanuló megjelenését az osztályban, aki mindig elsőre kész a válasszal, ezt

mondja is, ezzel a többi lassúbb gondolkodót passzivitásra készíti: „Minék gondolkodjam, ő úgys gyorsabban tudja és mondja a helyes választ, hadd mondja!”

Határozott, jó ismereteik voltak a személyek, tárgyak körében, s a különbözőség – hasonlóság fogalmkörében.

A tanulók szabad megnyilatkozása, kitarulkozása megnyerő volt. A két osztály jó teljesítményét nyilvánvalóan meghatározó módon megalapozta az óvónők eredményes munkája. A tanulók határozott magatartása, bátor fellépése az iskolában azonban annak a „többletnak” volt a következménye, melyet a régi óvó néni jelentett az új iskolában. A szülőket az óvónők előzetesen tájékoztatták az új gyakorlatról. Sokan felismerték törekvésünk lényegét, néhányan azonban közömbösen szemléltek a történeteket.

A nevelők is bíztak az eredményekben, néhány vonatkozásban azonban várakozáson felüli volt a siker. Ilyenek: a logikai lapok tulajdonságainak ismerete, összehasonlítások mennyiségek körében ránézéssel. (azonnal számmal közölték a mennyiségek közötti különbséget is). A 10-es számkörben a vártnál jobban tájékozódtak (pl. mondj 1-gyel, 2-vel többet — kevesebbet!).

### *Következtetések*

- Az óvónők iskolai foglalkoztatása zökkenőmentesebbé tette a tanévkezdést és továbbhaladást az új első osztályosok számára.
- A tanítók az óvónők gyakorlatából több játékos elemet ismertek meg, melyek a gyermekek pihentetését jobban segítették. (Pl. Mondd az ellenkezőjét! Csináld az ellenkezőjét! Számolj, és minden számról mondok valamit! Mondókák: ... volt egy asztal, meg egy szék. Barkochba két változata).
- Az óvodában kialakult jó szokásokat a tanítók átvették, ezek hozzájárultak a fegyelem megszilárdításához.
- A két kísérleti csoportba a tanulók 96%-a egy óvodai csoportból került egy-egy osztályba, ezért kedves ismerősként üdvözölték egymást az óvónők és a gyermekek, de a gyermekek egymást is. Az osztályokban oldottabb légkörben folyt a munka.
- Az iskolai tantervi anyag megismertetése lényegesen könnyebb volt, nem kellett napokat eltölteni a tanulók felkészültségi szintjének megismerésével.
- Matematikából két felmérést végeztünk. Az egyik a kötelező, a másik általunk szerkesztett feladatsorokra épült. Mindkét felmérés adatai bizonyítják, hogy a 6 osztályból a kísérleti osztályokban a legjobbak az eredmények.
- Ha a gyermekek 40%-a egy óvodából kerül ki, feltétlenül indokoltnak tartjuk a közös év eleji órávezetést.

### IRODALOM

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. 1978. 13–14.

*Dr. Szabó Pál:* Találkozás az iskolával. Átmenetek az iskoláskorig 1970. 38–48.

*Dr. Koltai Zoltánné:* Az óvoda és az általános iskola közötti átmenet. Óvodai Nevelés 1983. 1. sz. 6–9.

*Dr. Bóna Ferenc:* Az óvoda és az általános iskola kapcsolata. Óvodai Nevelés 1982. 1. 5–7.

## A munkához való viszonyulás vizsgálati tapasztalatai

Az általános iskolai nevelőmunkát meghatározó feladatrendszer egyik fontos eleme a munkára nevelés, „... a tanulók munkakultúrájának megalapozása, kötelességtudatuk fejlesztése, a rendszeres, pontos, fegyelmezett feladatvégzés szokásainak alakítása, a fizikai és szellemi munka sajátos követelményeinek megismertetése, gyakoroltatása”. (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. 1978. I. köt. 16.)

Munkára, munkakultúrára csak munkával nevelhetünk. Az általános iskolai tanuló legfontosabb munkája a tanulás, ezért a tanulást a munkára nevelés alapvető területének tekintjük. A munkára, a későbbi társadalmi munkamegosztásban való részvételre történő felkészítő munkában alapvető, de nem elegendő tanulói tevékenység a tanulás. Szervesen egészíti ki az önkiszolgáló és ügyeleti tevékenység, a közhasznú társadalmi munka és a termelőmunka. Az eredményes munkára nevelés feltételezi e tevékenységek gondos előkészítését, irányítását mind a szaktanárok, mind az osztályfőnökök részéről. „Az általános iskolai nevelés és oktatás terve” az osztályfőnöki munka szerves részének tekinti a tanuláshoz és a munkához való helyes viszony kialakítását, ezt segíti – többek között – az osztályfőnöki óra „Tanulás és munka” című témaköre is. Az osztályfőnök gyakran nem elégedhet meg a tanulók tanuláshoz és munkához való viszonyulásának megfigyelésével, a nyújtott teljesítmények vizsgálatával. Alaposabb megismerést tesz lehetővé egy-egy attitűdvizsgálat.

Munkánkban arra keresünk választ, hogy az orosházi József Attila Általános Iskola 8. c osztályában milyen a tanulók viszonyulása a munkához (a tanuláshoz; az önkiszolgáló és ügyeleti tevékenységhez; a termelő- és a társadalmi munkához). Vizsgálatunkhoz tevékenységlistát és kérdőívet használtunk fel. A tanulók a tevékenységlistán ötfokozatú értékskálán jelölték a fenti tevékenységcsoportokba tartozó konkrét tevékenységekkel kapcsolatos viszonyukat. Az öt fokozat: nagyon kedvezem (+2), általában kedvezem (+1), nem tudom eldönteni (0), nem túlzottan kedvezem (-1), nem kedvezem (-2). A tevékenységek:

### *Tanulás:*

1. Tanulás az órán.
2. Otthon tanulás.
3. Szakköri munka.
4. Sportolás az iskolában.

### *Önkiszolgáló és ügyeleti tevékenység:*

5. Hetesi feladatok ellátása.
6. Iskolai ügyeleti munka.
7. Az osztályterem rendjének, tisztaságának biztosítása.
8. Az osztályterem szépítése.
9. Az udvar, a sportpálya tisztaságának és rendeltetésszerű használatának biztosítása.

### *Közhasznú társadalmi munka:*

10. Az óvodások és kisdobosok patronálása.
11. Idősek pártfogása.
12. Hasznos anyagok gyűjtése (pl.: vas, papír, rongy stb.).
13. Az iskola környékének gondozása.
14. Közterületek, parkok, játszóterek gondozása.

### *Termelőmunka:*

15. Őszi mezőgazdasági munka.
16. Nyári szünetben végzett mezőgazdasági munka.
17. Szellemi munkát igénylő nyári munka.
18. Nyáron végzett fizikai munka.

A munkához való viszonyulás megismeréséhez fontos információt jelent a konkrét munkavégzés. Erre vonatkozó kérdéseink: „Sorold fel, hogy ebben a tanévben milyen társadalmi munkát végeztél! Húzd alá azt a három tevékenységet, amelyet a legszívesebben végeztél! A hetedik osztály befejezése után – a nyári szünetben – hol dolgoztál? Milyen munkát végeztél?”

### *A vizsgálat tapasztalatai*

A vizsgálati adatok feldolgozása során meghatároztuk – az osztályra vonatkozóan – egy-egy tevékenységcsoportba tartozó tevékenységek pontértékeit (az attitűd mérőszámot). Az attitűd mérőszámot osztottuk az osztálylétszámmal, így megkaptuk az attitűd-átlagot, amely alapján következtethettünk a tanulók tanuláshoz, munkához való viszonyulására. Az attitűd-átlag segítségével rangsoroltuk a különböző tevékenységeket. Így az első csoportban a legmagasabb értékkel a sport került az első helyre, az attitűd-átlag 1,49. (Megjegyezzük, hogy az átlagok +2 és -2 közötti értéket vehettek fel). Sokan szeretik a szakköri munkát (0,95). Sajnos, a *tanóriai tanulás* az utolsó helyen áll, attitűd-átlaga 0,15. Ez az átlag 22 pozitív, 17 negatív és 2 közömbösséget tükröző választ takar. A jeles és jó tanulók 65 százaléka adott pozitív, 27 százaléka negatív és 8 százaléka közömbösségre utaló választ. A közepes tanulók többsége nem szeret tanulni.

Nem kedvelt az *otthoni tanulás* sem, attitűd-átlaga 0,20. Nagyon szeretik viszont a *sportot* (1,49), és sokan kedvelik a *szakköri munkát* (0,95).

Az *önkiszolgáló tevékenységek* közül a legkedveltebb az osztályterem szépítése (1,27), az osztályterem rendjének, tisztaságának megőrzése (0,88), az udvar, a sportpálya tisztaságának és rendeltetésszerű használatának biztosítása (0,76). Míg a tanulók többsége szívesen dolgozik osztályáért, addig a hetesi tevékenységet kevesen szeretik (0,17). Sokan kedvelik viszont az iskolai ügyeleti munkát (0,80).

Ha a tanulók *társadalmi munkához* való viszonyulásának jellemzőit vizsgáljuk, megállapítható, hogy szinte valamennyi tevékenység közkedvelt. Attitűd-átlag alapján kialakult rangsor: hasznos anyagok gyűjtése (1,61); idősök pártfogása (1,27); iskola környékének gondozása (1,02); kisebbek patronálása (0,95), közterületek, parkok, játszóterek gondozása (0,85). A munkaszeretet igazi értékmérője a tényleges munkavégzés, ez a társadalmi munkára is vonatkozik. Arra a kérdésre, hogy 1982/83-as tanévben milyen konkrét társadalmi munkát végeztek a tanulók, a következő válaszokat kaptuk (jelölve azok gyakoriságát is):

– hulladékgyűjtés	25,97%
– udvarrendezés	17,53%
– lakótelepi munka	17,53%
– osztálytakarítás	12,34%
– takarítás	8,44%
– fásítás	5,84%
– parkrendezés	3,25%
– iskolatakarítás	3,25%
– lépcsőtakarítás	1,30%
– kisdobosok segítése	1,30%
– dekoráció	1,30%
– iskola körüli kerti munka	0,65%

A tanulók által felsorolt tevékenységek közül a legkedveltebbek: a hulladékgyűjtés, a lakótelepi munka, a takarítás, az udvarrendezés és az osztálytakarítás. E válaszok alapján megállapítható, hogy az osztályközösség gazdag tevékenységrendszere, a közösen végzett társadalmi munka élménye a legfőbb forrása a társadalmi munka iránti pozitív attitűd kialakulásának.

A munkára nevelés fontos területe — mint már szoltunk róla — a *termelőmunka*, melynek végzésére az őszi mezőgazdasági és a nyári diákmunka is kínál lehetőséget. Az őszi mezőgazdasági munka — az összes tevékenység közül a legmagasabb attitűdértéket kapta (1,68). A tanulók szeretik a mezőgazdasági munkát, s ez vonatkozik a nyári mezőgazdasági munkára is (1,46). Pozitívan viszonyulnak a nyári fizikai munkákhoz is (1,22), ugyanakkor az osztály többsége nem szívesen végezne a nyári szünetben szellemi tevékenységet igénylő munkát (0,22). A mezőgazdasági munka iránti pozitív attitűdöt bizonyítja az a tény, hogy 1982 nyarán az osztály 61 százaléka dolgozott, és valamennyien a mezőgazdaságban.

Mielőtt röviden összegeznénk tapasztalatainkat, jeleznünk kell, hogy e vizsgálat egy komplex vizsgálat része, amely a fentiekén túl vizsgálta:

- a tanuláshoz való viszonyt befolyásoló tényezők közül a tanítás-tanulás tartalmát, módszereit, szervezeti és munkaformáit;
- a tanuláshoz és munkához való viszonyt kifejező erkölcsi tulajdonságokat;
- a tanulás és a társadalmi munka motívumait;
- a tanulói aktivitást tanulásban és társadalmi munkában;
- a tanulói teljesítményeket mindkét területen;
- a tanuláshoz és munkához való viszony és a teljesítmények közötti korrelációt, a tanulóhoz és a munkához való viszonyt és az aktivitást.

*Vizsgálati tapasztalatainkat összegezve megállapítható a 8. osztályos tanulók elég jelentős része nem kedveli a tanulást.* Ez az érzelmi viszonyulás azonban — az osztályfőnök véleménye szerint — nem minden esetben tükröződik a tanórai munkában, az aktivitásban és a tanulói teljesítményekben. Ötfokozatú skálán (5, 4, 3, 2, 1) értékelve a tanulók aktivitását és teljesítményét, az osztályt jellemző aktivitás átlaga 3,27, a teljesítmény átlaga 3,29. Sajátos kettősség ez. *A tanulók egy része nem szeret tanulni*, mégis tanul. Miért? A választ a tanulás motívumainak vizsgálata adja meg. A motívumok közül előtérbe kerül a tanulás jelentőségének, értékének felismerése („Azért tanulok, mert szükséges az általános műveltséghez”), a közeli és távoli célok megvalósítása („Azért tanulok, mert szeretném a jövőre vonatkozó terveimet megvalósítani”), a speciális érdeklődés és a kötelességtudat.

Pedagógiaiailag jól szervezett és irányított munka eredménye, hogy a tanulók *pozitívan viszonyulnak a termelő és közhasznú társadalmi munkához.* Az attitűd-értékek mellett ezt igazolja a magas aktivitás-érték (3,78) és a *nyújtott teljesítmény is.* A munkavégzést alapvetően erkölcsi motívumok határozzák meg, elsősorban a közösségi érdek (lakóhely, iskola, osztály érdeke), az együttműködés, a segítségnyújtás öröme. Maga a tevékenység, a munkavégzés, annak eredményéhez való pozitív viszonyulás, a motívumrendszer fontos eleme. („Azért végzek társadalmi munkát, mert szeretek dolgozni”. „Azért végzek társadalmi munkát, mert boldog vagyok, ha látom a munkám eredményét.”) *A tanulók tehát szeretik a munkát, s kötelességüknek érzik az erre való felkészülést, a tanulást.*

## Személyiségformálási lehetőségek az idegen nyelvi nevelés komplex megközelítésében

Az elmúlt években a korszerű idegennyelv-tanítás elméleti és gyakorlati-módszertani problémái egyaránt a szakirodalom érdeklődésének középpontjába kerültek. A publikációk döntő többsége azonban – a hangsúlyt csupán a tanítási-tanulási folyamatra helyezve – a nyelvoktatást csak szűkebb felfogásban értelmezi.

A dolgozat a szocialista személyiség kibontakoztatása perspektívájában tudatosan az „idegen nyelvi nevelés” kifejezést használja, mert ezzel is jelezni kívánja a folyamat komplex jellegét, amelybe egyaránt beletartozik az idegen nyelvi „viselkedésre szoktatás”, a tudatosítás és automatizáció; ismeretek, jártasságok, készségek kialakítása; értelmi, érzelmi, akaratú erők aktivizálása; az egyén és közösség együttműködése. Ezzel összefüggésben utalni kell a modern nyelvoktatás tágabb értelemben vett széleskörű feladatrendszerére is, amelyek a következőkben fogalmazhatók meg: a logikus gondolkodás fejlesztése, az anyanyelv tudatosabb megértése, a nyelvi kultúra szintjének emelése, hazafiságra és proletár internacionalizmusra nevelés, a marxista nyelvfelfogás megismertetése, a fiatalok személyiségének sokoldalú gazdagítása. Ilyen megközelítésben az idegen nyelv, mint az általános- és a középiskola egyik fontos közismereti tárgya – a többi tantárggyal együtt és azokhoz hasonlóan – lényeges nevelő funkciót tölt be, hatékonyan hozzájárul a személyiség több irányú fejlesztéséhez és a tanulóknak a munka-tevékenységhez való pozitív pszichológiai, erkölcsi hozzáállásának kialakításához.

Azt a gondolatot alapul véve, hogy a szellemi és a fizikai munka az emberi személyiség kibontakozásának, megnyilvánulásának szférája, a cikk a munkára nevelés lehetőségeinek példáján igyekszik felvázolni, hogyan segítheti elő az idegen nyelvi nevelés komplex megközelítése a tanulók személyiségének sokoldalú formálását.

Köztudott, és nem szorul különösebb bizonyításra, hogy a munkára nevelés a szocialista pedagógia egyik legfontosabb elve, követelménye. A manuális készségeken túlmenően a munka rengeteg ismereti elemet, tanulást tételez fel, és az értelem állandó fejlesztését igényli. Minden munka valamiféle erőfeszítéssel jár, amely az akadályok leküzdésére irányul, ezáltal az akarat nevelésének, a kötelességtudásnak is elsőrendű tényezőjévé válik.

A kommunikatív kompetencia elérését célzó nyelvoktatásunkhoz összetett követelményrendszer kapcsolódik. A tanulóknak már az általános iskolában a képzési idő végén megbízható alapfokú nyelvismerettel kell rendelkezniük, meg kell érteniük egyszerű idegen nyelvi szövegeket, szóban és írásban ki kell tudni fejezniük gondolataikat monologikus vagy párbeszédes formában. E célok megvalósítása érdekében elengedhetetlen a szókincs permanens bővítése, a grammatikai minimumban való jártasság, az idegen nyelvre legjellemzőbb frazeológiai egységek elsajátítása és a legalapvetőbb országismereti adatok, szokások, valamint egyéb paralingvisztikai tényezők (beszédetiktett stb.) ismerete.

A fenti célok eléréséhez a tanulóknak sok nehézséget kell leküzdeniük, ami számottevő erő- és energiaráfordítást, igyekezetet és kitartást követel. Mindez nemcsak tartalommal, jó irányban befolyásolja a diákok személyiségének alakulását. Az iskolai nyelvoktatás során felmerülő problémák különböző jellegűek lehetnek.

a) Találkozunk számos nyelvi jellegű nehézséggel; például mindjárt a nyelvtanulás bevezető szakaszában a praktikus fonetikai tudnivalók elsajátításánál, hogy a tanuló úgy képezze az idegen nyelv hangjait, hogy kiejtése érthetővé váljék, és hogy önmaga is megértse a hozzá beszélőt (tanárt, hangszalagot). Az idegen nyelv lexikai egységének rögzítése sem egyszerűbb: ide tartozik a szavak, valamint a kifejezések hangos és grafikus formáinak, nyelvtani alakjainak, adekvát jelentéseinek, használati szabályainak pontos elsajátítása. A nyelvtanulás során több új nyelvészeti fogalom kerül elő (pl. az orosz ige szemlélet, a német névelők triáza vagy az angol gerund).

b) A felmerülő nehézségek lehetnek pszichológiai természetűek is. A tanuló kezdetben természetesen az anyanyelvének bázisára támaszkodik, annak struktúráit igyekszik az idegen nyelvre átültetni, ami nemritkán interferencia-hibákhoz vezet. Másrészt az idegen nyelvi beszédsszituáció is (az órán mindez mesterseges környezetben) alapján különbözik az anyanyelvi kommunikáció feltételeitől.

c) Adódnak metodikai nehézségek is, amelyek elsősorban a helyes tanulási stratégia elsajátításával függnek össze.

A fenti – permanensen fellépő – problémák leküzdése a tanulóktól nagyfokú intellektuális erőfeszítést, valamint kontinuitást kíván, és ezáltal megismerteti velük a racionálisan végzett szellemi munka módszereit, fogásait. A munkára nevelés sikeres megvalósításához a mi esetünkben mindenekelőtt az alábbi három feltétel szükséges:

1. Elengedhetetlen, hogy a tanulók akarjanak dolgozni, hogy meglegyen bennük a tantárgy (az idegen nyelv) elsajátítására irányuló kívánság és törekvés.
2. Szükséges, hogy tudjanak racionálisan dolgozni (azaz tanulni).
3. Fontos, hogy kialakuljon a tanulóknál – a jól végzett munka eredményét látva – valamiféle öröm, sikerélmény.

Most vegyük sorjába, hogyan teremthetjük meg az említett feltételeket az idegen nyelvi képzés során.

1. A diákokban tanulási szándékot és vágyat leginkább a tantárgy iránti érdeklődés felkeltésével, valamint a nyelvtudás felbecsülhetetlen jelentőségének sokszínű felvázolásával ébreszthetünk. Helyes, ha a tanórákon kellő nyomatókat kap az idegen nyelvek ismeretének elengedhetetlen volta tudományosan–technikailag fejlett társadalmunkban, a nemzetközi politikai, gazdasági, kulturális és nem utolsósorban turisztikai kapcsolatok fellendülésének korában. Effektív motiváló tényezőnek bizonyul, ha a tanulók az idegen nyelvvel életkori sajátosságaiknak megfelelő, közvetlen, életszerű kontaktusba kerülnek. Akár órákon, akár szakköri foglalkozásokon célszerű idegen nyelvű dalok, versek, mondókák tanításával, vetélkedők szervezésével, a nemzetközi diáklevelezés szorgalmazásával, országismereti tudnivalók és információk közvetítésével, az idevágó külföldi és hazai ifjúsági folyóiratok (pl. Képes Nyelv-mester) széleskörű bevonásával a nyelvtanulás egyébként fáradságos útját színesebbé tenni. Így sajátos, félig-meddig idegen nyelvi atmoszférát teremthetünk, ami a praktikus nyelvismeret csiszolásán túl bizonyos közművelődési és személyiségformáló funkciót is betölt.

A tanulók munka-, ill. tanulási kedvét a korszerű idegennyelv-oktatás módszertana is hivatott sokoldalúan elősegíteni és fokozni. Ennek szellemében ügyelnünk kell a tanulók optimális tempójú előrehaladásának biztosítására. Csak akkor érhetünk el ugyanis számottevő eredményt, ha a nyelvoktatás belső tartalékainak alapos kihasználásával intenzív tanítási-tanulási légkört és körülményt teremtünk, a progresszió elvét következetesen érvényesítjük, hogy a nyelvtanulás valamennyi stádiumában minden tanuló érezze: láthatóan halad a nyelv elsajátításában.

Az oktatástechnikai eszközök (nyelvi labor, video stb.) átgondolt alkalmazása is kiváló lehetőséget biztosít a természetes beszédhelyzetek utánzására. Fontos, hogy a tanuló az egész oktatási folyamat aktív résztvevője legyen. Helyes, ha állandóan szem előtt tartjuk a diákok individuális képességeit és érdeklődését. Ennek megfelelően gondoskodhatunk külön feladatokról, a tudásszintet feltérképezve differenciálhatunk a különböző nehézségi fokú és profilú gyakorlatok között, illetve „testhezálló”, az egyéni érdeklődési körhöz szervesen kapcsolódó dialógusokat, példamondatokat vagy plusz (szorgalmi) szövegeket is készíthetünk. Törekedni kell arra, hogy az alkalmazott nyelvi gyakorlási módszerek a tanulóktól minél több kreatív tevékenységet kívánjanak.

2. Az idegen nyelv racionális tanulási módszerének elsajátítása korántsem egyszerű feladat, hiszen magában foglalja egyrészt a nyelv valamennyi szintjére, másrészt a beszédtevékenység fajtáira irányuló tanulási készségeket. A tanulóknak e vonatkozásban több síkon is számtalan ismeretre kell szert tennie. Meg kell tanulnia az eltérő fonetikai-kiejtési szabályok elsajátításának módját, továbbá lexikai-kommunikációs készsége is széleskörű bővítésre szorul. A számára idegen felépítésű grammatika stúdiumánál is jelentős nehézségekbe ütközik. A legcentrálisabb kérdés azonban talán a verbális készségek elsajátításának menete. Jó, ha a tanár nyomatékosítja, hogy a tanulók gondolataikat először ne anyanyelvükön fogalmazzák meg, és azt fordítsák szó szerint a másik nyelvre, hiszen ez – csaknem minden esetben – az idegen nyelvi norma, az unusz valamilyen fokú megsértéséhez vezet. Ezért a magyarázatnál mindig részletesen ki kell térnünk az új lexikai egységek valencijának, használati szabályainak alapos ismertetésére, példákkal történő szemléltetésére is, hogy minél eredményesebben megelőzzük az interferenciális hibákat. Fontos, hogy a tanuló megismerkedjen az idegen nyelvű szöveg helyes feldolgozási módjával, ami ne csak a passzív fordításra korlátozódjon. Ez különböző mélységben és fokozatokban képzelhető el: legcélravezetőbb, ha a nyelvtanuló először a pontos címet érti meg, és azt követően az esetleges illusztrációk, ábrák, fotók segítségével próbál képet alkotni a szöveg hozzávetőleges tartalmáról. Utána kerülhet sor az először olvasásra, a kulcsszavak kiszótározására, majd a részletek feldolgozására és a mondanivaló megfogalmazására. Hasonlóképpen tanácsos az írott nyelv sajátosságaira és az írásbeli munkák elkészítésének módjára is kellő figyelmet fordítani. Elengedhetetlen, hogy bemutassuk a tanulóknak a különféle szótárak, kézikönyvek stb. kezelését. Így a megfelelő tanulási módszereket a diákok először az órán, a pedagógus irányításával, majd az elhangzott útmutatások, tanácsok alapján otthon, egyénileg sajátítják el. A tanári gyakorlat azt mutatja, hogy a diákok azt a tárgyat tanulják szívesen és eredményesen, amelynek „fogásai”, munkamódszerei előttük már ismertek. Ezért helyes, ha a fiatalokat kezdetől fogva intenzív munkára neveljük, hogy annak eredményét érezve újabb impulzusokat kapjanak a nyelv további tanulmányozására. A nyelvtanulás haladabb stádiumaiban – körülményektől függően – szélesíthetjük az alkalmazott metódusok skáláját. Osztályról osztályra növelhetjük a tanulók önálló munkájának részarányát. Meg kell győznünk diákjainkat arról, hogy kommunikatív értékű nyelvtudásig csak rendszeres önálló stúdium útján juthatnak el. Tudatosítani kell velük, hogy akkor a leghatékosabb a tanulás, ha minden nap foglalkoznak a nyelvvel. Célszerűbb inkább naponta 10–15 percet nyelvtanulásra fordítani, mint hetente csak egyszer akár több óra hosszát. Jó, ha a tanulók pontosan tudják, mit kell csinálniuk, ezt hogyan kell elvégezniük, és ez mennyi időt vesz igénybe.

A tehetségesebb és szorgalmasabb tanulóknak javasoljunk külön feladatokat is. Ébresszünk bennük kedvet ahhoz, hogy az órán kívül is bővítsék nyelvismeretüket,



aminek egyik legjobb módja a rendszeres olvasás. Legyünk segítségükre a nyelvi előképzettségüknek és korosztályuknak legmegfelelőbb olvasmányok kiválasztásánál (adaptált szövegek, mesék, kalandos történetek stb.). Ajánljuk nekik a diáklevelezést, valamint – a nyelvtudás színvonalának függvényében – idegen nyelvű hang-  
lemez, szalag és egyéb laboranyagok (később pedig rádióadások) hallgatását.

*Összefoglalva ismételten megállapíthatjuk, hogy csak akkor valósítható meg az eredményes nyelvoktatás, ha a tanuló képes ésszerűen, céltudatosan és kitartóan dolgozni, azaz tanulni.*

3. Rendkívül fontos az idegen nyelvi nevelés során, hogy a tanulónak kellő sikerélményben legyen része, hogy örömet érezzen afelett, hogy bizonyos fokon már elsajátította a nyelvet: egyszerűbb szövegeket megért, gondolatait több-kevesebb sikerrel ki tudja fejezni idegen nyelven is. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy mindez hathatós motiváló erőként végigkíséri a nyelvtanulás egész periódusát. A diák állandóan igényli a visszajelzést, a megerősítést, hogy jól végzi-e munkáját. Ez történhet a kontroll hagyományos formáival (dolgozat, teszt stb.), a tanár szóbeli dicséretével vagy – ami talán a leginkább motiváló – az osztálytársak helyeslésével, elismerésével.

A tanulók dolgozni-tanulni akarása és tudása, valamint az eredményesen elévített munka utáni felemelő sikerélmény alkotják a hatékony tanítási-tanulási folyamat alapját.

Ha minden tantárgy – így az idegen nyelv – oktatása során elsajátíttatjuk a tanulókkal a racionális szellemi munkavégzés módszereit és fogásait, akkor lényegesen hozzájárulunk a tágabban értelmezett munkára nevelés komplex folyamatához, és ezáltal sokszínűen gazdagítjuk a tanuló személyiségét is.

## IRODALOM

- [1.] *Dezső László-Tálas Istváné*: Az idegennyelvi nevelés távlati fejlesztése. Modern Nyelvoktatás XIX. (1982.) 3–22.  
[2.] *Dr. Nánási Miklós*: Pedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.  
[3.] Teoreticeszkije osnovü metodiki obucsennijja inosztrannüm jazükam v szrednyej skole. Pod redakciej A. D. Klimentenko, A. A. Miroljubova, Akad. Ped. Nauk, Moszkva, 1981.  
[4.] *Juhász János*: Probleme der Interferenz, Akadémiai, Budapest, 1971.  
[5.] *Tálas Istváné*: Az országismeret tárgya. Modern Nyelvoktatás XVIII. (1981) 100–166.  
[6.] Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Günter Desselmann und Harald Hellmich, VEB Enzyklopädie Verlag, Leipzig, 1981.  
[7.] *Gez-Ljahovickij-Miroljubov-Folomkina-Satilov*: Metodika obucsennijja inosztrannüm jazükam v szrednyej skole. Vüzsaja skola, Moszkva, 1982.

HORVÁTH DÉNES

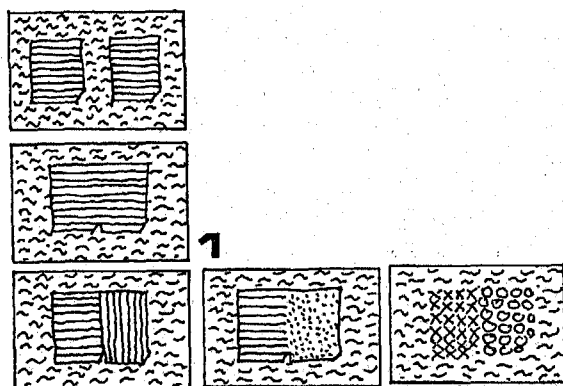
Pécs

## Tónus — FAKTÚRA — Ritmus

A „tónus” és a „világossági fokozat” kifejezéseknek ugyanaz a jelentésük. Hogy milyen a rendezettség és a kölcsönhatás a tónusok között, figyelembevéve azt, hogy milyen más optikai sajátosságokkal összefonódottan, és ezen összefonódottságban hogyan jelentkeznek, az igen bonyolult dolog, s összefügg azzal, hogy „a kép felépítése nem egyéb, mint a különböző optikai momentumok — színárnyalat,

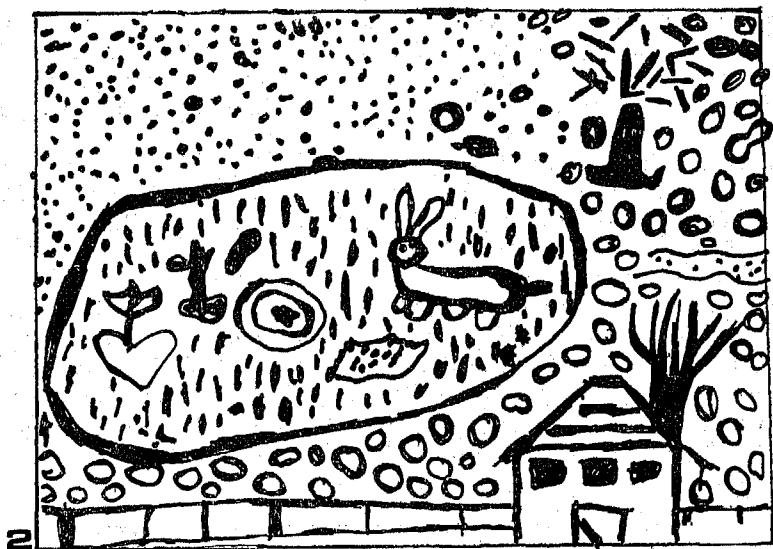
tónusérték, telítettség, textúra, helyzet, forma, irány, távolság, nagyság – lemerése és összefüggésük megteremtése”<sup>1</sup> a szem tevékenysége révén. E néhány sorban a tónus és ritmus összefüggésében a faktúra kérdésével foglalkozunk, azzal is a felvetés szintjén és természetesen a vizuális nevelés gyakorlatára vetítetten, hiszen gyermekrajzokról lesz szó. (A képmelléletek gyermekrajz-másolatok, kivéve az 1. képet.)

A tónus vagy világossági fokozat, színjellemző. A tónuson kívül a színeket még a színezet és a telítettség jellemzi. Ha két felületelemet, mondjuk foltot, egymással összevetve azt találjuk, hogy azonos a tónusuk, akkor ennek a két foltnak valami másban kell különböznie egymástól, egyébként lehetetlen lenne tónusazonosságukat megállapítani. Hiszen a képen két azonos színű (azonos világosságú, színezetű és telítettségű) és azonos irányultságú azonos forma is különbözik egymástól, ugyanis máshol helyezkednek el. Probléma akkor adódik, ha ez a két forma szorosan egymás mellé kerül, és határvonaluk egy része közös. Így előfordulhat, hogy megszűnnek különállóaknak látszani, tehát tulajdonképpen már nem két, hanem egyetlen egy formáról beszélhetünk. Ha viszont ezek a foltok még egy optikai momentumban, mégpedig a felületi megmunkáltságban, a faktúrában különböznek, akkor egyedi voltuk is megmaradhat szerves együttlétükben (1. kép).



A „Veteményeskert” című gyermekrajz (2. kép) szorosan egymás mellé záruló különböző faktúrablokkjai jó példákat szolgáltatnak a fentiekre. Kiemeljük a vonallal is bekerített részt, ahol a nyulacska van, valamint az ezt ölelő környezet két-féle, döntően más felületi kezeltségét, a főleg pontokkal és a főleg körökkel kitöltött részek kétféleségét és összetartozását. Ezért utóbbiak között meghúzott határvonal nem található. Végül a képet alulról a határvonalakkal zárt, és belső részleteiben is tovább tagolt kerítés – ház – fa – kerítés együttese tartja. Amíg ebben az együttesben a felsorolt formák szorosan egymáshoz tapadnak, addig a kép közepső részét adó bekerített és vonalkázással füvesített mezőben külön áll öt forma, melyek egyike a már említett nyulacska.

A faktúrának átfogóbb jelentőséget, Kepes György szerint, a makro-, mikro- és légifényképezés feltalálása adott. A nagyságviszonyok és a térbeli vonatkoztatási keretek megváltoztak, s bizonyos körülmények között emiatt „a textúraértékek tulajdonságai lettek a térviszonyok egyedül látható jeleivé”.<sup>2</sup> Másfelől a textúra je-



lentőségét az is megnöveli, hogy „finoman struktúrált ingerként hat, amelyet csupán más érzékeletekkel való szerkezeti összhangban lehet felfogni. A gye, a beton, a fém, a zsákvászon, a selyem, az újság vagy szörme felületi textúráját, amelyek nagymértékben tapintási érzeteket sugallnak, vizuálisan több érzéklet egyfajta összeoldódásaként észleljük. Nem világosat és sötétet látunk, hanem puhaságot, hidegséget, nyersséget, simaságot és hasonló tulajdonságokat – látás és tapintás tehát egyetlen egésszé forr össze”.<sup>3</sup>

Tudjuk, hogy „a felnőtt vizuális érzékelésében az idomulásnak, – konvergenciának, a tapintás és a látás koordinációjának, s a megfigyelésnek ...köszönhető, hogy világunk megbízhatóan tagolódik mélységi szintekre”. Mivel „ki van zárva, hogy a látás a gyermekek számára a fejlődés első szakaszaiban azt a domborzatos és távlatos világot nyújtsa, melyhez hozzá vagyunk szokva”<sup>4</sup>, ezért, komoly szerepe és jelentősége lehet annak, ha az iskoláskorú gyermekek a felülethatás (akár textúrának vagy faktúrának nevezzük azt) kérdéseivel és problémáival foglalkoznak. S különösen akkor, ha a színindimenziókkal (színjellemzőkkel) összehangoltan történik mindez. Ez alkalommal a színjellemzők közül a tónust emeljük ki, s azt mint faktúratónust tekintjük. Ahhoz, hogy a vizuális nevelés keretei között megalapozzuk a tónus és faktúra közötti kapcsolat és kölcsönhatás kérdését, célszerűnek találjuk, ha különböző faktúra-tónusokkal operálunk először, miközben a faktúrabeli rendezettségre és a világosságbeli rendezettségre éppúgy, mint kölcsönhatásukra egyaránt odafigyelünk.

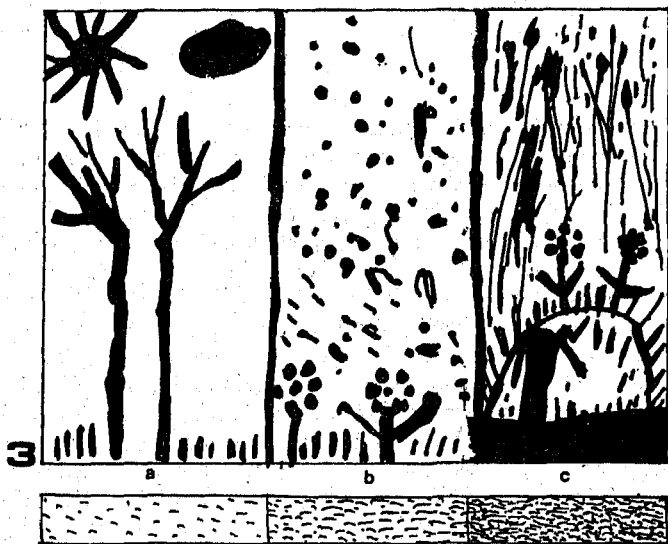
A színek világosságbeli eltérése fokozatainak szubjektív megállapításába sok-sok tényező belejátszik. Nem mindegy, hogy a felületen citromsárgát vagy ultramarinkéket látunk-e, s mondjuk tónusazonos semleges szürké környezet, vagy egy tompa más színárnyalat, vagy éppen valamilyen más telített szín veszi körül azt. A formáról, nagyságról, irányról, elhelyezkedésről nem is beszélve. Így érthető, hogy a három színjellemző közül kettőt, a színezetet és a telítettséget kiküszöböljük, vagyis csak semleges színárnyalatokkal, szürkékkel dolgozunk. A szürkéket pedig fekete pontok és vonalak hálózataival építjük. Nagyobb és kisebb pontok,

vastagabb és keskenyebb vonalak, sűrűbben és ritkábban megmunkált felületek adják a sötét és világos tónusokat, a különböző és azonos világossági fokozatokat. Mégpedig az egymás mellé került pont-vonalak és a köztes világos papírtónus „együttlátásából” adódóan. Ezen körülmények között a tónus nem más, mint faktúratónus.<sup>5</sup>

Tekintsük a hármastagozódású gyermekrajzot (3. kép), melyre jellemző, hogy a három képrésznek különböző világossági értéke van, s ezek rendre a következők:

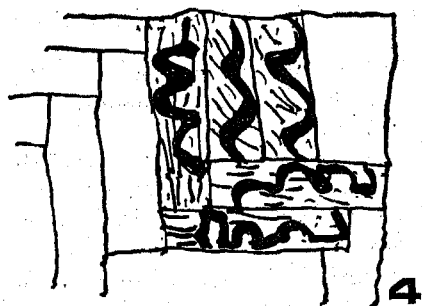
- a – világos tónusú képrész (noha a Nap, és párja, a felhő fekete, s ez különösen szép és érdekes rajta),
- b – közép tónusú képrész,
- c – sötét tónusú képrész (ahol az alsó sáv és a belőle kinövő fatörzsszerű fekete együttes, vagyis a kép jobb alsó szélé, tónusegyensúlyt teremt a hármastagozódású kép bal felső szélével, a Nap és felhő feketeségével).

Tehát a képrészek, átlagolva a letett fekete pont-vonal-foltokat és a köztes világos papírtónust, egy tónussorozatot adnak ki. Nyilvánvaló, hogy a képrészek tónusértéke, és amire a képrészek referálnak (süt a nap, szemerkél az eső, zuhog) összefüggnek.

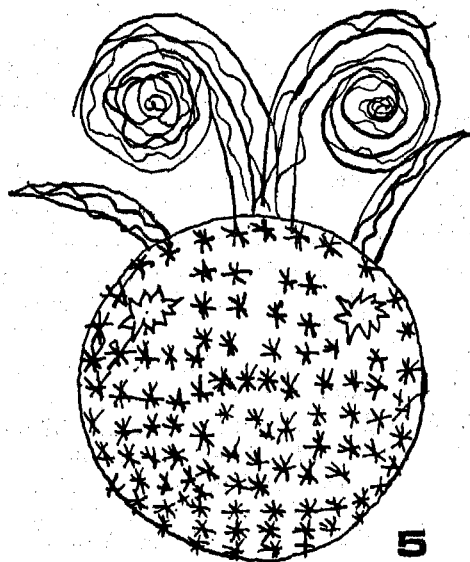


Láthattuk, hogy ez a tónus-átlagolás bizonyos esetben csak igen nagyvonalakban valósítható meg, példa erre a tárgyalt kép „a” képrésze. Máskor viszont a tónus-átlagolás könnyebben megy, illetve magától adódik. Így van ez a „Parketta” (4. kép), illetve a „Mesefej” (5. kép) gyermekrajz példáink esetében.

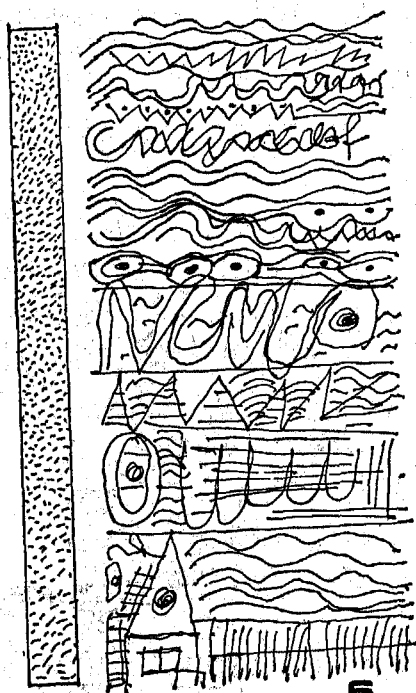
Az azonos vagy hasonló tónusok szabályos ismétlődése tónusritmust ad. Természetesen a kép ritmikáját, azaz „átfogóbb időbeli egészének a rendjét”<sup>6</sup> az azonosan vagy hasonlóan kezelt felületrészek, a faktúrák ismétlődése is megjelenítheti. Különös helyzet áll elő, ha az egész kép közel egy tónusértéken tartott. A 6. képen az ismétlődő felületrészekben belüli faktúraelemek is ritmikus életet élnek, s így már nem faktúraelemként, hanem formaként fogjuk fel őket. A hullámvonalak, illetve a fűrészfog-vonalak ismétlődése formaritmus. Továbbmenve, az egy-egy



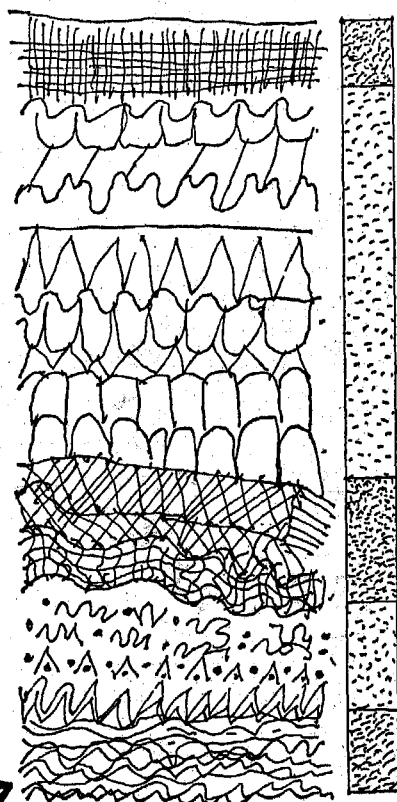
4



5



6



7

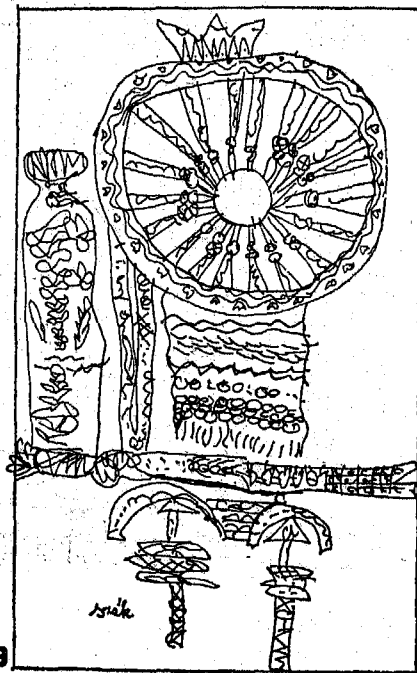
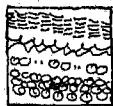
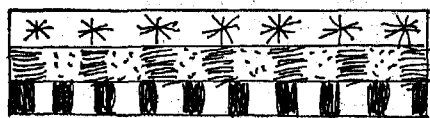
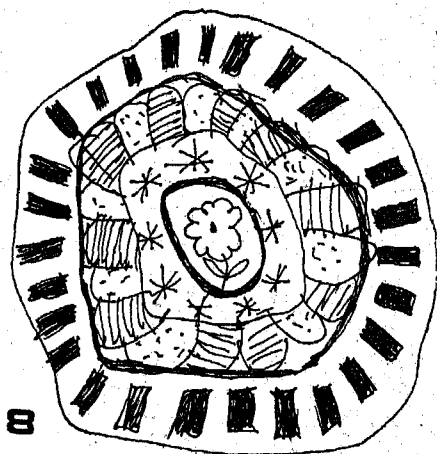
vonalon belüli váltakozás, hullámváz vagy szögletekkel ismételt tagolás, tehát a vonalritmus szintén lekötheti figyelmünket.

A fenti elemzéssel egymásban összehúzódó ritmikus tagolásokra adtunk példát, amit ha fordítva veszünk sorba, akkor egymásból kiáramló ritmikus tagolásokat kapunk.

A ritmikus sorozatok más-milyen kapcsolatát eredményezi egymásra rétegződésük. „A ritmusok megegyezhetnek és kölcsönösen erősíthetik egymást, vagy lehetnek ellentétesek, és így elvezethetnek egy magasabb szintű ritmusképlethez is.”<sup>7</sup> E tekintetben a 7–9. képekről a következőket mondhatjuk:

7. kép – A tónusritmus és a faktúraritmus egymást erősíti. Ugyanis a középső sötét sáv lényegében tartalmazza a felső és alsó sötét sávok faktúra összetevőit.
8. kép – A tónusok, faktúrák, formák és az iránykülönbségek ismétlődése egyetlen egységgé forr össze.
9. kép – Tónus-, faktúra-, forma-, irány-, távolság- és nagyságritmusok szövődnek minden előzőnél bonyolultabb egységbe. Nem nehéz felfedezni, hogy a „szék” motívum együtt-tartásában a tónusnak és faktúrának döntő szerepe van, miközben a hasonló formarészek, irányok, irány-különbségek és nagyságok ritmikája külön-külön is, és váltakozva lüktet benne.

Szóba került egyszer a ritmus, „amely minden életmegnyilvánulást áthat”<sup>8</sup>, másodszor a tónus, vagyis a „fény és árnyék, világosság és sötétség: az emberi élet és az egész természet poláris kontrasztjai”, melyeknek „mély, alapvető jelentőségük van”<sup>9</sup>, valamint harmadszor a faktúra. „A faktúrát az ember képzelete megelevení-



níti, emlékképeket idéz fel benne... s ezáltal a szemlélő a műnek részese lesz, szinte együtt alkot a festővel. A különböző faktúrák szerepe éppen ezért igen nagy a kompozícióban.”<sup>10</sup>

Barcsay a faktúra szépségeinek kutatását és alakítását csak az ábrázolás szerkezetének egészen belül találja értelmesebbnek<sup>11</sup>. Mi se tudtuk elkerülni, hogy egyéb képalkotó, ábrázolás szerkezetbeli kérdéseket ne érintsünk, miközben a gyermekrajzok kapcsán döntően a faktúráról kívántunk egy-két gondolatot elmondani.

## IDÉZETT IRODALOM

- [1., 2., 3., 6., 7.] *Kepes György*: A látás nyelve. Gondolat Kiadó. Bp. 1979. – 45., 164., 168., 45., 46.  
 [4.] *Jean-Paul Weber*: A művészet dominánsai. In: Művészetpszichológia (szerk. Halász László). Gondolat Könyvkiadó. Bp. 1973. – 278–279.  
 [5.] *Horváth Dénes*: Színes faktúra tónuskészlet. In: Síkjáték, plasztikus játék, játékos tárgyformálás (szerk. Horváth Dénes). Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kar. Pécs. 1982. – 67–134.  
 [8.] *Lukács György*: Az esztétikum sajátossága. Magvető. Bp. 1969. – 257.  
 [9.] *Johannes Itten*: A színek művészete. Corvina Kiadó. 1978. – 39.  
 [10., 11.] *Barcsay Jenő*: Forma és tér. Corvina Kiadó. Bp. 1966. – 125.

LENDVAY I. GYÓZÓ

Kaposvár

## A modellalkotás néhány alapgondolata

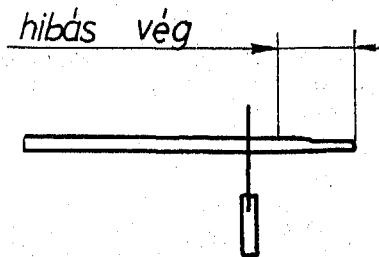
A modellezés, mint megismerési módszer a tanuló és a tanító szempontjából egyaránt fontos az ismeretszerezési, a probléma- vagy feladatmegoldási folyamatban. A módszer lényegi alapja a látszólag különbözőnek tűnő objektumok, cselekvésmódok, folyamatok, jelenségek közötti – adott vizsgálati szempontból létező – hasonlóság. Az adott szempontból vett hasonlóságok és különbözőségek egyaránt meghatározzák az objektumok, jelenségek, folyamatok lényegiségét.

A következő néhány alapgondolatnak nem lehet célja a hasonlóságelmélet, a modellelmélet ismertetése, hanem ezek „szellemének” hatását kíséreltem meg érzékelteni a tanulói tevékenységek tanítói megtervezésében a műveletmodellek és a szerkezeti modellek közül két példa kapcsán. A felhozott példákat kizárólag alapgondolatok megértésére szeretném felhasználni – a teljesség igénye nélkül –, és nem kiemelten kezelni.

### Műveletmodellek

A tanulók által végzett konkrét műveletek (vágás, hasítás, metszés, nyírás stb.) kezdetben, főként a gyakorlatlanság időszakában nem kis mértékben térnek el a műveletvégzés helyes módjától.

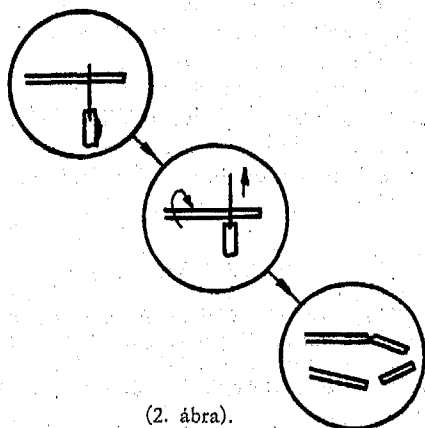
A műveletek elemzése alapján pontosan feltehető a lehetséges tanulói műveletvégzési módok, illetve azoknak az ideálistól való eltérési pontjai.



(1. ábra)

Vegyük példaként a hurkapálcika *hibamentesítésének* műveletét (a hibás vég eltávolítása). Ez a művelet a következő mozzanatokból áll:

1. a kés ráhelyezése a pálcikára,
2. a pálcika gördítése a kés alatt,
3. a pálcika elpattintása.



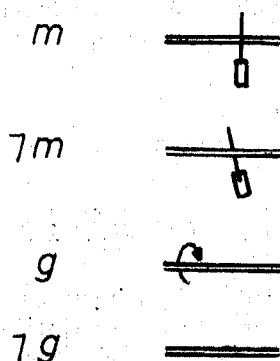
(2. ábra).

Az első mozzanat kimenetelei: a kés merőleges vagy a kés nem merőleges a pálcikára ( $m$  vagy  $7m$ ).

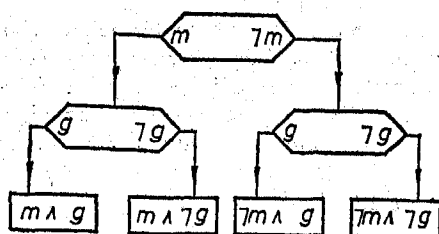
A második mozzanat lehetséges kimenetelei: a tanuló gördíti a pálcikát vagy nem ( $g$  vagy  $7g$ ).

A harmadik mozzanat eredménye az előzőektől függ, a művelet eredményét ez nem befolyásolja.

Így a hibamentesítés művelete négyféleképpen alakulhat:

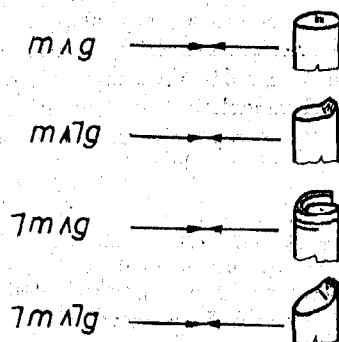


A művelet eredménye a lehetséges változatok szerint:



3. ábra

Egyszerűbben ábrázolva ez a következőképpen néz ki:



a művelet eredményéből kapott információ

a művelet-végzés eredménye

4. ábra



1. táblázat

$m$	$g$	
●	●	$m \wedge g$
●	○	$m \wedge \neg g$
○	●	$\neg m \wedge g$
○	○	$\neg m \wedge \neg g$

Ha a méretre darabolás műveletét tekintjük, akkor ennek mozzanatai:

1. a kés illesztése a jelölésre,
2. a kés és pálcika merőlegességének biztosítása,
3. a pálcika gördítése a kés alatt,
4. a pálcika elpattintása.

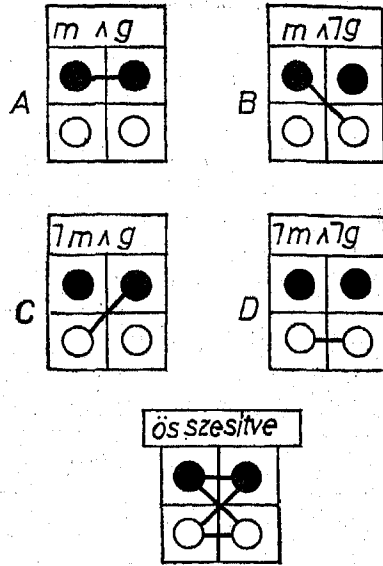
Az 1. mozzanat kimenetelei a merőlegességtől függetlenül: a késnek a jelöléssel van közös pontja vagy nincs (6. ábra).

A 2. mozzanat kimenetelei:  $m$  vagy  $\neg m$ .

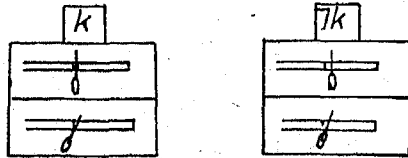
A 3. mozzanat kimenetelei:  $g$  vagy  $\neg g$ .

A 4. mozzanat eredménye az előzőektől függ, a művelet eredményét nem befolyásolja.

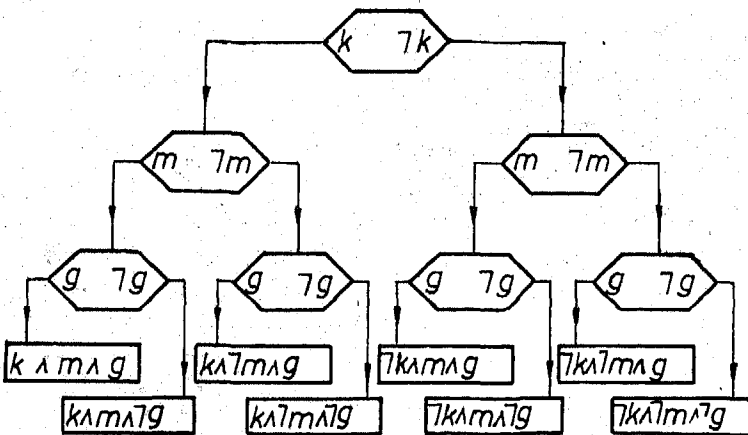
Így a méretre darabolás művelete nyolcféleképpen alakulhat:



5. ábra



6. ábra

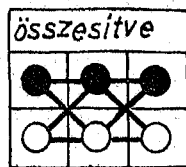
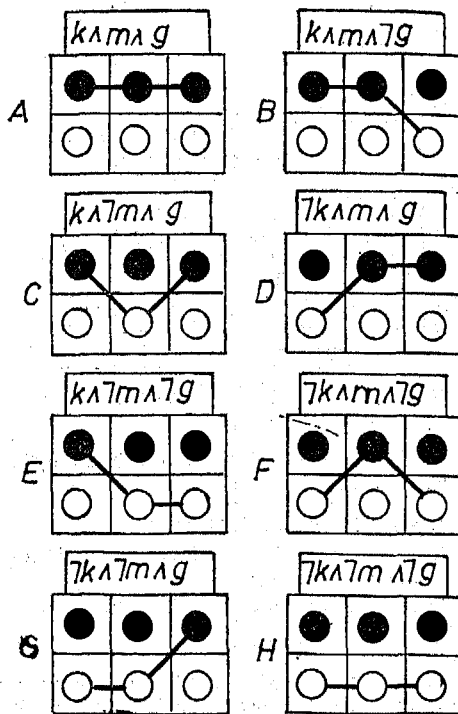


7. ábra

Ugyanez egyszerűbben ábrázolva:

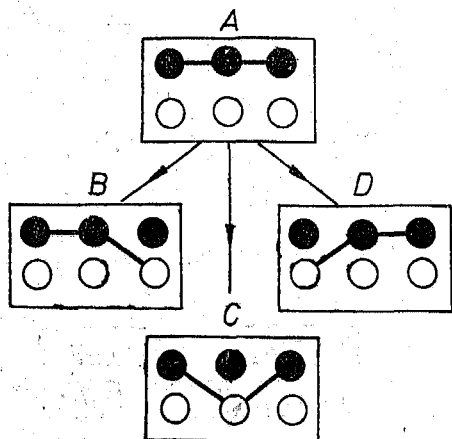
2. táblázat

k	m	g	
●	●	●	$k \wedge m \wedge g$
●	●	○	$k \wedge m \wedge \neg g$
●	○	●	$k \wedge \neg m \wedge g$
○	●	●	$\neg k \wedge m \wedge g$
●	○	○	$k \wedge \neg m \wedge \neg g$
○	●	○	$\neg k \wedge m \wedge \neg g$
○	○	●	$\neg k \wedge \neg m \wedge g$
○	○	○	$\neg k \wedge \neg m \wedge \neg g$



8. ábra

Ha a 8. ábrán feltüntetett változatokat vizsgáljuk, akkor az A-hoz hasonlóan vehetjük azokat, amelyek A-val legalább két mozzanatban megegyeznek: B, C, D változatok; azaz  $A \sim B \sim C \sim D$  (9. ábra). A további változatok közül egymáshoz hasonlóan vehetjük az E, F, G típusokat, ugyanis ezek mindegyikére igaz, hogy egy jó mozzanatot tartalmaznak, vagyis  $E \sim F \sim G$ .

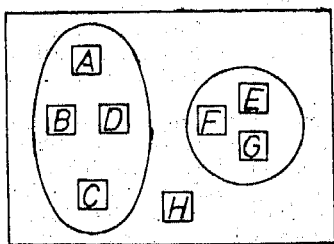


9. ábra

Az A, B, C, D, E, F, G, H művelet-végzési változatok kapcsolatát fejezi ki a 10. ábra.

A művelet megtanítása szempontjából lényeges, hogy a tanuló által végzett módozat – mi-  
ben hasonlít a modellhez, – miben tér el attól.

Az eltéréseknek különböző okai lehetnek: fi-  
gyelemkoncentráció, megértés, érdektelenség,  
ideg-izom koordináció stb. Az okok azonnali  
feltárása a tanító elsődleges feladatai közé kell,  
hogy tartozzon.



Szerkezeti modellek

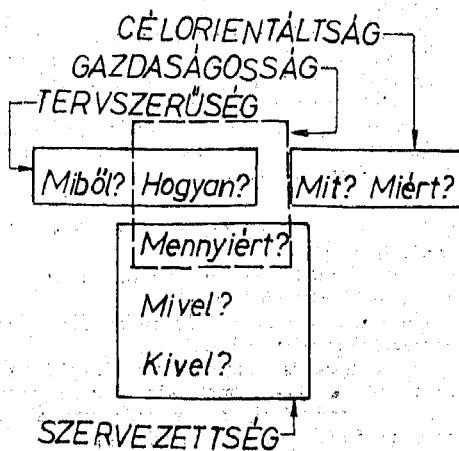
10. ábra

A továbbiakban a tanulók által készíthető  
szerkezetekkel kívánok foglalkozni a megépítés  
technológiai folyamatának modellezhetősége vé-  
gett.

A modellvizsgálatok kétirányúak lesznek:  
1. a legkedvezőbb építési módok megkeresése  
az építendő szerkezet strukturális vizsgálata  
alapján;

2. kedvezőbb kialakítási módok keresése,  
amely kialakítások növelik a szerkezet stabili-  
tását, vagy egyéb értelemben jobb tulajdonságú  
szerkezetet adnak.

A tervezés, kivitelezés, vizsgálatok során ér-  
vényesülnie kell a technika 11. ábra szerinti  
alapelveinek.<sup>1</sup>



11. ábra

A strukturális vizsgálatok előtt néhány alap-  
fogalmat kell értelmeznünk:

Ezek a fogalmak:

- a szerkezet,
- az elem,
- a funkció,
- a kapcsolat.

#### 1. Alapfogalmak.

##### 1.1. A szerkezet fogalma:

A technikai jellegű szerkezetek a következő  
ismérvekkel rendelkeznek:

1. minden szerkezet valamilyen funkció(k) el-  
látására létrejött emberi alkotás,

2. elemek és a közöttük levő kapcsolatok  
rendszere, melyen

3. anyag- és (vagy energia- és) vagy infor-  
mációáram halad át.

##### 1.2. Az elem fogalma

Elemeknek nevezzük egy objektum adott  
vizsgálat szempontjából legkisebbnek tekintett  
részeit.<sup>1</sup>

A tervező számára elem pl. egy épületpanel,  
míg ugyanaz a gyártó számára egy összetett  
szerkezet, amelynek részeit (pl. acél, kavics,  
kötőanyag) és azok kapcsolatát föltétlenül is-  
mernie kell.

Az alapelvek akkor érvényesülnek, ha a 11.  
ábra kérdéseire adott válaszaink egyértelműek.

Természetesen a tanulók által létrehozott  
szerkezetek funkciói sajátosak, főként megisme-  
rési jellegűek. Az egyes elemek anyagukban,  
tulajdonságaikban eltéréseket is mutatnak a való-  
ságos, a technika által létrehozott szerkezetek-  
hez képest, de a mindenkor vizsgálat szem-  
pontjából hasonlóak is lehetnek azokhoz. E ha-  
sonlóság biztosítása a pedagógus feladata: cél-  
irányos beavatkozás a tanulói tervező munkába  
anélkül, hogy a tanuló gondolkodásának szu-  
verenitását megsértené.

### 1.3. A funkció fogalma:

Egy objektum funkciója az a cél, amire használjuk, amiért létrejött. A funkció mögött minden esetben emberi szükségletek húzódnak meg.

Minden szerkezetben – vagy általában véve technikai rendszerben – az elemeknek sajátos funkciójuk van. Ezek a funkciók nemcsak egymással nem azonosak, hanem a szerkezet (vagy technikai rendszer) funkciójával sem. Az adott szerkezetben az egyes elemek funkciói a szerkezet funkciójának a feltételei.

### 1.4. A kapcsolat fogalma:

Kapcsolatok alatt olyan összefüggéseket kell értenünk, amelyek az egyes szerkezeteket vagy technikai rendszereket, vagy egy objektumon belül az elemeket a funkciók ellátása végett összekapcsolják.

A szerkezeti kapcsolatok lehetnek:

1. törvényszerűek (megváltoztatásuk a rendszer szerkezetének megbomlásához, a biztonságos működés tartományából való kimozduláshoz vezetnek; pl. pólusok cseréje egyenáramú hálózaton, vagy egy épületen belül valamely tartófal eltávolítása);

2. konvencionálisak (pl. közlekedésben a haladási irány);

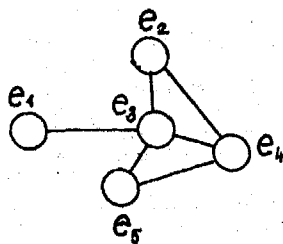
3. tradicionális (pl. gépkocsiknál a tengelykapcsoló-fék-gáz elhelyezése).

Lényegileg mindhárom kapcsolat (13. ábra) energetikailag jellemezhető.

Az anyagátadást, anyagáramot biztosító kapcsolat  $e_1$  és  $e_{i+1}$  elemek között jellemezhető azzal az energiával, amely szükséges ahhoz, hogy az áramló anyagot  $e_1$ -ből  $e_{i+1}$ -be juttassuk. Természetesen az időegység alatt szállított anyagmennyiség is jellemzője ennek a kapcsolatnak.

A szerkezeti kötést létesítő kapcsolat azzal az energiával (kötési energiával) is jellemezhető, amely az elemek közötti kötés megszüntetéséhez szükséges.

Elemek közötti kapcsolatokat tüntetnek fel a 14. a-d sz. ábrák.



12. ábra

Ha az egyes elemek funkciói:

$F_1, F_2, F_3, F_4, F_5$  és a szerkezet funkciója  $F$ , akkor

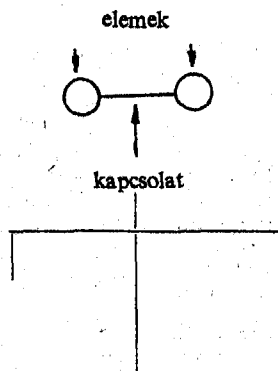
$$\sum_{i=1}^5 F_i = F.$$

Az egyes funkciók közötti kapcsolat inkább vektorok közötti kapcsolatot jelent:

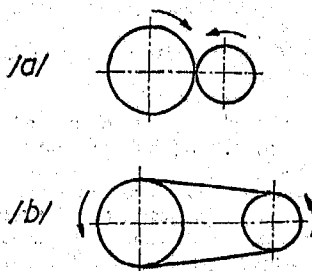
$$F = \varphi(F_1, F_2, \dots, F_5).$$

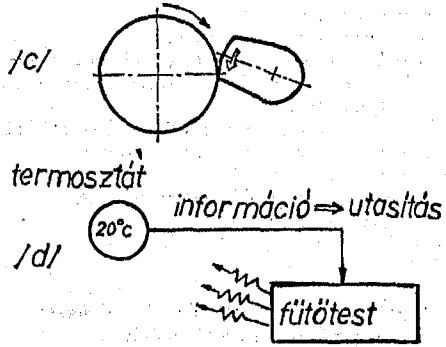
12. ábra: ötelemű fiktív rendszer.

Ha az elemek közötti kapcsolatokat az elemeknek a szerkezeten belüli szerepével hozzuk összefüggésbe, akkor ezek a kapcsolatok a 13. ábra szerintiek lehetnek.

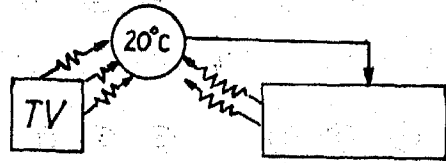


13. ábra





14. ábra



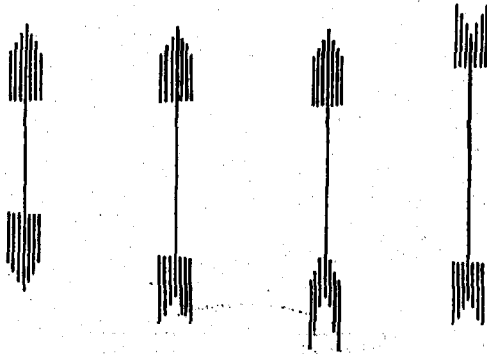
15. ábra

Két egymással „látszólag” kapcsolatban nem álló elem között is lehet energetikai kapcsolat, még akkor is, ha ez számunkra nem kívánatos (15. sz. ábrán a TV közelében elhelyezett termosztát). Természetesen ebben az esetben a termosztát „téves információ” alapján „téves utasítást” ad a fűtőtest felé, aminek az lesz a következménye, hogy a lakás hőmérséklete nem éri el a  $20\text{ }^{\circ}\text{C}$ -t mindaddig, amíg ezt a nem kívánatos kapcsolatot meg nem szüntetjük.<sup>3</sup>

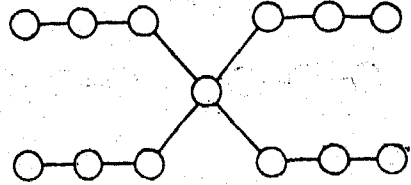
A fentebb leírtak számos modellezési lehetőséget rejtenek magukban, melyeknek kiaknázása a tanítási gyakorlatban is kamatozódik.

## 2. Egyszerű szerkezetek:

Megépítés nélkül hasonlítsuk össze a 16. sz. ábrán feltüntetett egyszerű szerkezeteket!



16. ábra



17. ábra

Az összehasonlítás eredményét fejezi ki a 17. sz. ábra. Ennél az ábránál elvonatkoztatunk

- a szerkezet lehetséges funkcióival kapcsolatos tartalomtól (attól, hogy mire lehet felhasználni);
- a szerkezet geometriájától;
- az elemek anyagától;
- az illeszkedő felületek nagyságától.

Az építési módok meghatározása szempontjából egyelőre ezeket nem tartjuk lényegesnek. Lényegesek lesznek pl. a kötőanyag megválasztásánál stb.

Lényegesnek tartjuk

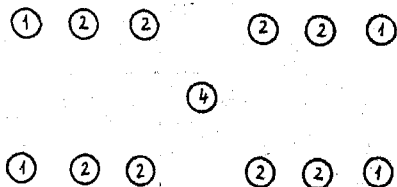
- az egymásmellettséget és
- a kapcsolódási számot, (amely megmutatja, hogy egy elem hány elemmel van összeköttetésben).

A 17. sz. ábra szerinti szimbolikus modellel a következő műveleteket végezhetjük:

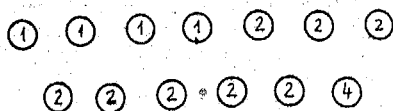
- elemekre bontás,
- elemeknél nagyobb részekre bontás,
- szimmetriavizsgálat.

A szimbolikus modell elemekre bontása:

a) a kapcsolatok megszüntetésével.

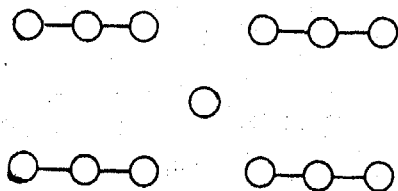


b) a kapcsolódási számok sorrendjében.



18. ábra

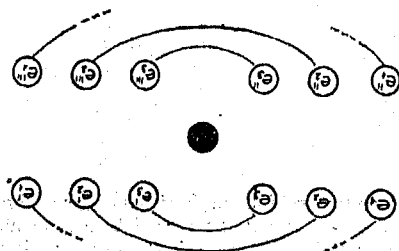
A szimbolikus modellelemnél nagyobb részekre bontása:



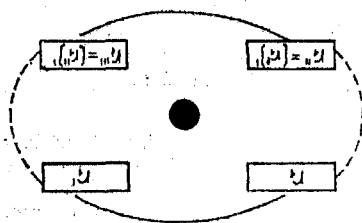
19. ábra

A szerkezetben így négy azonos építési móddal rendelkező részhez jutottunk.

A szimmetriavizsgálat eredményét mutatja a 20. sz. ábra.



a) az elemek szimmetriája.



b) a részek szimmetriája.

20. ábra

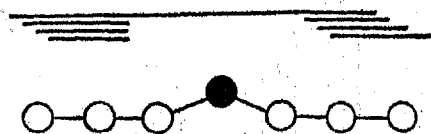
Nem biztos, hogy a szimbolikus modellen talált szimmetrikus párok a valóságos szerkezetben geometriailag is szimmetrikusak lesznek, de elem-elhelyezkedés szempontjából igen (21. ábra).

A vizsgálatok eredményeképpen az építési módok meghatározhatók:

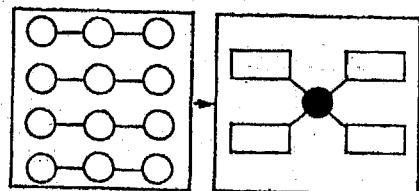
- építés a szimmetria nélkül,
- építés azt elemek szimmetriája alapján,
- építés a részek szimmetriája alapján.

Az előzőek alapján nyilvánvaló, hogy a 16. ábra szerinti építményekben a legcélszerűbb összeépítési módot a részek szimmetriája alapján történő építés biztosítja.

Ezt fejezi ki a 22. sz. ábra.



21. ábra



a részek  
építése

építés a  
részekből

22. ábra

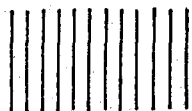
A szerkezeti ábra alapján meghatározhatók a lehetséges építési módok, melyek közül kiválaszthatjuk a legcélszerűbbet. Ezáltal a szerkezeti ábra az építmény gondolatmodelljéül szolgál. Általa meghatározható a leggazdaságosabb építési mód, technológiai folyamat vagy folyamatrészlet.

A 23., 24. sz. ábrák további szerkezeteket, illetve azok gondolatmodelljeit mutatják be.

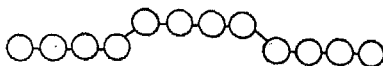
A technika alapelvei közül itt nyilvánvalóan érvényre jut a

- tervszerűség,
- gazdaságosság.

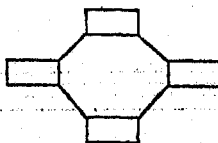
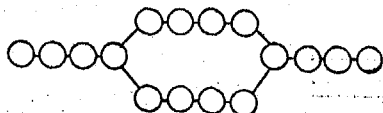
/a/

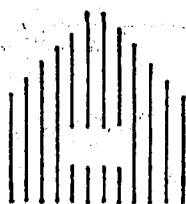


/b/

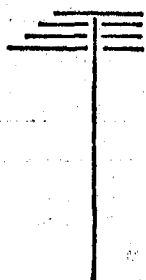
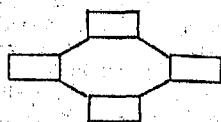
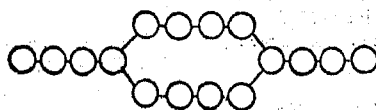


/c/

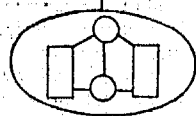
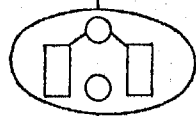
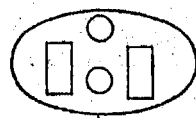
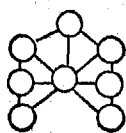




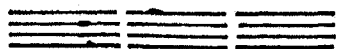
/d/



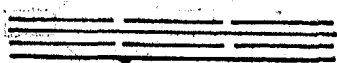
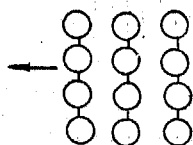
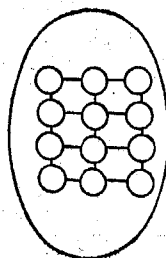
/e/



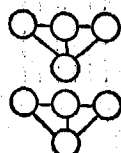
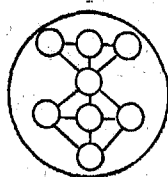
23. ábra



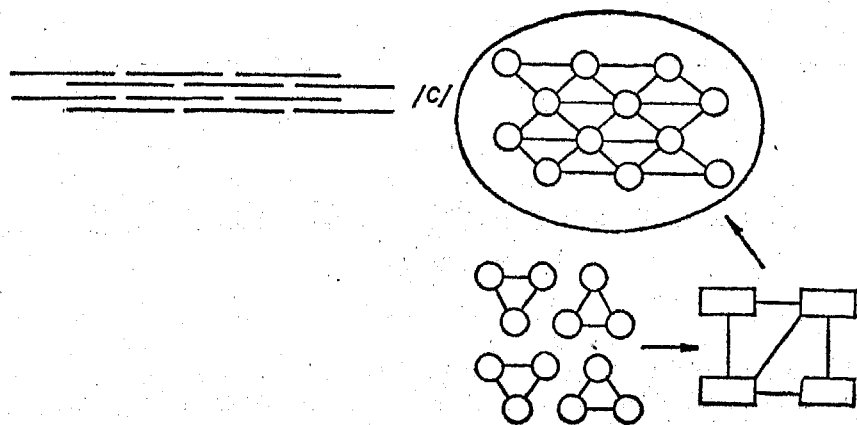
/a/



/b/







24. ábra

A szerkezeti ábrák alapján is megállapítható, hogy bármely igénybevétellel szemben az (a) szerkezet viselkedik a legkedvezőtlenebb módon. A (b) és (c) szerkezetek egyenértékűeknek vehetők.

A szimbolikus modellek ilyen módon való felhasználása révén nagy mértékben fejlődik a tanulók analízáló, szintetizáló, absztraháló képessége, munkájuk tervszerűbbé válik, igyekeznek a legösszerűbb megoldási módokat alkalmazni önálló konstrukcióik során. Képesek lesznek a valóság különböző objektumai közötti hasonlóságokat (és különbségeket) meglátni, és azokat alkotó módon felhasználni.

#### IRODALOM

- [1] Szűcs Ervin: Technika és rendszer (Egyetemi jegyzet) Tankönyvkiadó, Bp., 1981.
- [2] Szűcs Ervin: Technika a gimnázium II. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.
- [3] Szűcs Ervin: Beszélgessünk a technikáról. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1979.

BARABÁS LÁSZLÓ  
Győr

## Kreativitásra nevelés az új rajztantervi koncepcióban

– Alsó tagozat –

Mintegy fél évtized telt el az 1978-ban életbe lépett új rajztanterv bevezetése óta. Ez az idő rövid ahhoz, hogy általános érvényű konklúziót vonjunk le, mennyiben sikerült rajzoktatásunkban alapvető szemléleti változásokat elérnünk, de eleget ahhoz, hogy az új tanterv törekvéseit nyomon kövessük, a tanulók munkáiban tükröződő új szellem vizuális megnyilvánulásait értékeljük. Időszerűvé vált annak a kérdésnek a tisztázása, hogy beváltotta-e az új rajzi tanterv a vele szemben támasztott elvárásokat, eleget tesz-e a társadalmi követelményeknek?

Mielőtt e kérdésre válaszolnánk, idézzük föl a tanterv új, progresszív vonásait. A tanterv fő törekvése az alkotóképesség kibontakoztatása és fejlesztése. Mint cél és feladatrendszer meg is fogalmazza: a reprodukáló, tehát lerajzoló gyerek helyett neveljen „meglátó, gondolkodó, felfedező, alkotni tudó embereket, akik a jelenségeket vizuálisan elemezve értelmezik, kutatják azok összefüggéseit, és eligazodnak a képi információk áradatában.”

Összegezve: alapvető cél a tanulók kreatív képességeinek fejlesztése.

Mielőtt a kreativitás néhány kérdésének elemzésére térnénk, egy kérdést feltétlenül érintenünk kell. A fentiekből azt a következtetést is levonhatnánk, hogy a tanulók alkotóképességének fejlesztése 1978-hoz, az új tanterv bevezetésének időpontjához köthető.

Annyi igazságszolgáltatással tartozunk a megelőző tantervnek, hogy az sem zárta ki, tette lehetetlenné a kreativitást, legfeljebb kötöttségével, az úgynevezett munkakeretek órászámában is rögzített rendjével korlátozta, beszabályozta. A feladatát értő, a vizuális nevelés célrendszerét ismerő pedagógusnak ilyen körülmények között is nyílt alkalmja az alkotó képesség fejlesztésére, még akkor is, ha mozgásterére a mostaninál szűkebb volt.

Az új tantervi koncepció a kötöttségeket oldotta, energiákat szabadított fel. Gazdagodtak a tevékenységi formák, sokrétűbbek, változatosabbak lettek a technikák, a vizuális problémák megoldásának lehetőségei kiszélesedtek. A kreativitás szó szemantikai értelemben pontosan definiált: alkotóképességet jelent. Értelmezése körül azonban szakmai körökben is viták vannak. Egyes nézetek szerint az alkotóképesség öröklött tulajdonság, és mint ilyen, determinált, születési adottság. Más nézetek szerint pedig azonos a magas szintű gondolkodással, az intellektussal. A kérdés tisztázása nem csupán a pedagógia, de a művészet-pszichológia szakembereit is foglalkoztatta. Norman C. Meier A művészi tehetség összetevői című munkájában elemzi az alkotóképesség sajátosságait. Nézetei szerint az alkotóképesség részben öröklött, részben szerzett jellegű. Meier felfogása alapján az alkotóképesség hat tényezőből tevődik össze. A manualitás, a kitartás és az esztétikai intelligencia öröklött jellegű, míg az érzékelési fogékonyság, a teremtő képzelet és az esztétikai ítézőképesség a tapasztalat terméke.

A kreativitás nem csupán sajátosságai, de szintjei szerint is osztályozható. Irving A. Taylor amerikai művészetpszichológus a kreativitás öt lépcsőfokát különbözteti meg:

1. Expresszív kreativitás. Sajátossága a kifejezés függetlensége, az eredetiség. A létrejött „mű” kivitelezésének minősége, a művesség másodlagos fontosságú.
2. Produktív alkotóképesség. Fokozott realizmusra, tárgyilagosságra való törekvés jellemzi. Fellép a „teljesség” kifejezésének igénye. A gyermek ekkor már rendelkezik az ábrázoláshoz szükséges készségekkel.
3. Inventív alkotóképesség. Ebben az időszakban az ötletesség, leleményesség dominál. A gyermek képes új szokatlan összefüggések felismerésére, képi megformálására.
4. Innovatív alkotóképesség. Jellemzője új alapelvek kidolgozása, amely csak a művészeti (tudományos) élet magasabb szintjén képzelhető el.
5. Emergentív alkotóképesség. Gyökeresen újat teremtő kreativitás. Ez csupán az emberi szellem kiemelkedő alakjainak privilégiuma.

A fentiekből világosan következik, hogy az iskolai munka során a tanító csak az első három fokozattal találkozik, sőt ezek közül is főként a produktív és inventív kreativitással, hiszen az expresszív alkotóképesség inkább a kisgyermekkor sajátossága.

A továbbiakban vizsgáljuk meg, hogy az új rajzi tanterv mely vonásai segítik elő az alkotóképesség kibontakozását.

Elsőként az anyag strukturális felépítését említhetnénk. A tananyag spirális felépítése módot ad a vizuális problémák sokszínű és sokszintű megközelítésére és feldolgozására. A lineáris felépítettségű rajzi tanterv kényesen vigyázott arra, hogy a tanulók az adott osztályban csak a tantervben előírt rajzi problémákkal találkozhassanak. (Pl. 2. osztályban a sík jellegű egyszerű és kombinált lapos tárgyak ábrázolása.) Mítsem törődött azzal, hogy a kisgyermek a végtelenül gazdag világ szinte valamennyi vizuális problémájával szembe kerül, és a felvetődő kérdésekre a maga módján kell válaszolnia. Az új rendszer módot ad az oda és visszakapcsolásra, a vizuális problémák különböző szintű és minőségű feldolgozására. A spirális rendszer lehetővé teszi, hogy a tanulók a felvetődő kérdéseket több oldalról, különböző aspektusból közelítsék meg, és rákényszerülnek arra, hogy e kérdésekre a legváltozatosabb megoldásokkal válaszoljanak. A spirális rendszere tehát biztosítja egy-egy vizuális probléma körüljárását, akár egy kisebb egységről, (feladatsorról), akár egy osztály rajzi anyagáról, vagy az alsó tagozatos rajztanítás egészéről van szó.

Különösen az inventív alkotóképesség fejlesztésére nyílik sok alkalom, hiszen egy jól összeállított tantervi egységnél a tanuló mindig újabb rajzi összefüggésekkel találkozhat.

Kedvez a kreatív képességek fejlődésének a különböző tevékenységi formák és technikai eljárások bevezetése és alkalmazása is. Különösen a kiegészítő anyag tanítása ad változatos lehetőséget az egyéni lelemény kibontakoztatására. A korábbi tanterv a tevékenységi formákat és a technikákat illetően is meglehetősen beszűkült volt. Alig adott módot a választásra. Jelenlegi tantervünkben a kifejezés eszköztára kibővült.

A bevezetett új technikai eljárások tág teret adnak a kombinatív, manipulatív tevékenységnek. Csak példaként említhetnénk a különböző nyomtatási eljárásokat, a mintázás, tárgyformálás, a téralakító feladatok sorát, szőnyeg, mozaik, batiktervezést, a bábozást, térrendezést stb. Amikor – éppen a kreatív képességek fejlesztése érdekében – szorgalmazzuk a technikai változatosságot, ügyelnünk kell arra is, hogy mindezt nem tehetjük öncélúan.

A spirális elve igényli és feltételezi az elmélyülést is. Az alaposságot ne aldozzuk fel a technikai változatosság érdekében.

Természetesnek vehetjük, hogy a kreatív képességek fejlesztését szolgáló rajzi tanterv új tanítói magatartást igényel, és feltétlenül szükségessé teszi a korábban alkalmazott módszerek felülvizsgálását.

Milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie egy tanítónak, ha meg akar felelni a vele szemben támasztott követelményeknek?

Elsőként említjük a szakmai felkészültséget, amely természetesen nem csak az új tanterv tanítása során várható el! Ismernie kell a tantárgy cél- és feladatrendszerét, összefüggéseit, a technikai eljárásokat és a tantárgy tanításának módszertani elveit.

Emeljünk ki néhány vonást, ami speciálisan a kreativitást szolgálja. Tantervünk kiemelt hangsúlyt ad a tanítói és tanulói önállóságnak. Az önállóság több szabadságot, de egyben több felelősséget is jelent. Az önállóság nyilvánuljon meg elsősorban a tervezésben. A tantervi követelmények ugyan adottak, de tág teret engednek a tervezésben a tanító egyéni elképzeléseinek. Figyelembe vehető a tanulók felkészültsége és speciális érdeklődése is. Rajzoktatásunk új rendszere szükségessé teszi, hogy száműzzük oktatásunkból a tekintélyelvű autokratikus magatartást. Nyitottságra, tapintatra van szükségünk, hogy megérthessük tanítványainkat. Ez azért is indokolt, mert a vizuális problémák megoldásának skálája elvileg végtelen. Feladatunkat csak akkor látjuk el az új tanterv szellemével összhangban, ha kellő rugalmassággal rendelkezünk. A tanulók érdeklődéséhez, fogékonyságához, felkészültségéhez éppúgy kell igazodnunk, mint a munka során előadódó, váratlan mozzanatokhoz. Akkor állunk feladatunk magaslatán, ha nem szabotosságra, hanem érzékenységre neveljük növendéceinket.

Amennyiben ezt az iskola körülményei engedik, az alkotó tevékenységet műhelyjellegű munka keretei között végezzük. A műhelyjellegű munka nem csupán a technikai eszközök, anyagok változatos alkalmazását jelenti, hanem egyfajta szemléletet és magatartást is. A közösségben végzett munka termékenyítő hatással van az alkotó, ábrázoló tevékenységre, segíti a személyiség kibontakozását. A tanító rendkívül összetett, kényes, nagy pedagógiai tapintatot igénylő folyamatot irányít. Egyrészt meg kell ismertetnie növendékeivel a rajzi kifejezés jelrendszerét, másrészt törekednie kell arra, hogy a tanítványai elkerüljék az ábrázolási rutint, az önisméltást, a bevált sztereotípiák alkalmazását. E két pólus látszólag ellentmondásos, de ez csak a látszat. Dialektikus összefüggésként kell értelmeznünk.

Fejleszteni kell a tanulók flexibilitását (hajlékonyságát). Bátorítani kell a tanulókat arra, hogy megfigyeléseiket, tapasztalataikat változatos eszközökkel és különböző megközelítésben rögzítsék. A kreativitás fejlesztésének igénye azt is tartalmazza, hogy tanítványaink gazdálkodni tudjanak a kapott rajzi problémával, legyenek képesek arra, hogy a feladatot más dimenzióban is vizsgálják. Magasfokú szakmai és pedagógiai tapintatot kíván a tanítótól a tanulók problémaérzékenységének fejlesztése. A rajzoktatással kapcsolatos szakirodalom számtalanszor leszögezte, hogy ne tárgyi formákban, hanem vizuális problémákban gondolkozzunk. A természetesnek tűnő alapelv azonban nem érvényesül kellő mértékben. Mindez visszavezethető a gyakorló tanítók egy részének nem megfelelő rajzi, tantárgypedagógiai felkészültségére, és önkritikusan be kell vallanunk, felkészítésére is. Mintegy megjegyzésként leszögezhetjük: rajzoktatásunk mai követelményeinek csupán azok a tanítók képesek megfelelni, akik magas óraszámban a rajz szakkollégiumot elvégezték, és megfelelő szakmai, módszertani ismeretekkel rendelkeznek.

Azok a tanítók, akik nem részesültek rajz-szakkollégiumi képzésben, csak rendszeres önműveléssel, továbbképzéssel tudnak megfelelni az elvárásoknak.

A meghatározó jellegű tantárgypedagógiai alapelvek a tanító tervező munkájában realizálódnak. Mint a korábbiakban leszögeztük, a kreatív képességek fejlesztésére csak az a pedagógus képes, aki maga is azonosulni tud a célkitűzésekkel.

A rajzot tanító pedagógusnak elsősorban a tervezés során nyílik alkalma arra, hogy a rajzi követelményeket a tananyag strukturális felépítésével is szolgálja. A vizuális problémák sokoldalú megközelítésére a feladatsorok tervezése és a tanmenet összeállítása nyújt lehetőséget. A rajzi feladatsor mint didaktikai egység alkalmas arra, hogy egy-egy vizuális problémát a maga sokrétűségében vizsgáljunk, akár a rajzi analízis, akár az összegezés szándékával közelítünk hozzá. A rajzi feladatsor az elemzéstől a képi jellegű megfogalmazásig lehetőséget teremt az elvonatkoztatásra, az absztrakcióra is, alkalmas nyújt az anyagok és technikák változatos alkalmazására, ezen keresztül a kreatív képesség fejlesztésére, módot ad a tanulók vizuális úton szerzett ismereteinek bővítésére. E folyamat során, mint ahogy Herbert Read angol művészettörténész, művészeti író leszögezi: „a gyermek kialakít egy sajátos kódrendszert, ez mindig gazdagodik, differenciálódik, kapcsolatrendszere bővül. Mint a számítógépeknél történik, információkat vesz fel, tárol, feldolgoz, összetettebb kapcsolatokat teremt, majd visszacsatol.”

Tantárgyunk óriási előnye, hogy a tanulók az ismereteket nem passzív befogadóként, hanem tevékenység keretében szerzik. Ennek során módunk van a tanulók megismerő, megérző képességének fejlesztésére és az alkotás örömeinek megízleltetésére.

A feladatsorok láncolatából áll össze a tanmenet, amelynek összeállítása során a tantervi előírásokból indulunk ki, ugyanakkor maximális mértékben figyelembe vehetjük iskolánk speciális sajátosságait, lehetőségeit, a tanulók igényeit is.

Rajzpedagógiánk alapkoncepciója sok vonatkozásban összhangban van az európai országok és a világ több országának progresszív törekvéseivel. Módszertani elveink tükrözik azokat a tendenciákat, amelyek az alkotóképesség fejlesztésének irányában hatnak. Ilyenek többek között: az alkotó jellegű gondolkodás elismerése, az újrendszerű gondolkodás iránti türelem, az alkotó gondolkodás értékelése, a kritikai képességek fejlesztése, az önálló ismeretszerzés igényének kialakítása. Ki kell alakitanyunk tanítványainkban azt a képességet, hogy a látható világ felfedezésre váró csoda legyen számukra, melynek parányi feltárása is sikerélményt jelent.

Mindezek elsősorban a tanulókra vonatkoznak. A pedagógus pedig őrizze meg fogékonyságát, érdeklődését, hajlékonyságát, tudásszomját, mert ezek nélkül nem képes feladatainak eleget tenni, megmarad annak, ami ellen küzdünk: megcsontosodott rajzi konvenciók sulykoltatója lesz.

Meg kell jegyeznünk, hogy az alkotóképesség fejlesztésének programját az iskola önmagában nem képes vállalni, legfeljebb részben.

Gátolják e törekvés megvalósulását személyi kérdések, a tanítók heterogén felkészültsége (a megoldás a postgraduális képzés megszervezése lenne, melyre országosan nagy igény van. A kezdeti tapasztalatok rendkívül pozitívak.), a magas tanulólétszám, a műhelymunka feltételeinek hiánya, az akadozó anyagellátás stb. Mindez természetesen nem adhat felmentést feladataink teljesítése alól. Ha megteremtjük újrendszerű rajztanításunk szemléleti bázisát, már elérleptünk. Nagy mértékben segíti a kreatív gondolkodást a kiegészítő anyag feldolgozása. Ez a tevékenységi formák sokrétűségével biztosítja az ötletek áramlását. Teljessé akkor válik e folyamat, ha kibővül, gazdagodik az iskolán kívüli tevékenységgel is, így a napközi otthonban végzett munkával, szakköri tevékenységgel, vagy ideális esetben a vizuális játékokkal, ez azonban csak néhány kutatóbázison lelhető fel.

Hol tart jelenleg az alsó tagozatos rajztanítás? A kérdésre alapos felmérés, kellő

elemző munka nélkül felelőtlenség lenne válaszolni. A változás tendenciái azonban nyomon követhetők. Kirajzolódik a fejlődés perspektívája, még akkor is, ha számos akadály állja útunkat. Az alapot új tantervünk biztosítja, amely az értelem és érzelem összhangjára épít. A valóság rajzi tanulmányozásától, az analízistől az önálló tervezésig, képalakításig lehetőséget ad az alkotói lelemény kibontakozására. A tanterv módot ad a feladatok önálló értelmezésére, továbbépítésére, ezzel biztosítja a tanító szuverenitását és a feladatok eredeti megoldását. A változatos tevékenységi formák és technikák szélesítik a kifejezés skáláját. A technikák önálló megválasztása növeli a tanulók felelősségtudatát. A tantervi koncepció fogékonyságra, nyitottságra épít, erre nevel. A legfőbb gond az, hogyan lehet átmenteni az alsó tagozat természetes alkotó kedvét a felső tagozatba, ahol már az önkontroll, a kritikai érzék fejlettebb, a kifejezés eszköztára ehhez képest szegényes. Arra kell törekednünk, hogy az ábrázolási tevékenység megszakítás nélkül folytatódjék az ifjú és felnőtt korban is.

A fentebb említett szempontok mellett alapvető fontosságú az emberi tényező is, a feladata magaslatán álló, jól felkészült pedagógus. A rajzot tanító nevelőnek tudnia kell, mikor adjon határozott szakmai tanácsokat, útmutatásokat egy-egy feladat megoldásakor, és mikor vállalja a katalizátor szerepét az alkotófolyamat során.

Befejezésül még egy gondolat idekíváncozik. Többen, köztük a vizuális nevelés elismert szaktekintélyei is fenntartásokkal fogadják a kreativitásra nevelés programját. Szögezzük le, az alkotó képesség fejlesztését nem szabad fetisizálnunk. Lehetőségei nem korlátlanok. Tudnunk kell azt is, hogy nem kapcsolhatók ki a vizuális megismerés hagyományos útjai és módszerei sem. A kreativitásra nevelés tehát nem csodaszer. Problémaérzékenységet, tapintatot, empátiát igénylő pedagógiai magatartás, melynek nyomán gazdagodik a tanulók személyisége, szelleme pedig távlati perspektívát nyújt az egyéni képességek kibontakoztatására.

SÁRKÁNY PÁLNE

Barcs

## Vetélkedő az iskolai könyvtárban

Az iskolai játékos vetélkedők nagy része intelligenciái játék. Érvényesek rájuk Lukácsy András: Elmés játékok — játékos elmék c. könyvében leírtak: „A játéktevékenység lelki szükséglet, s azért is született, hogy térben és időben elhatárolt formáival, sajátos légkörével, ünnepi feloldódást jelentsen mindennapjaink sűrűjében. Ezt az ünnepet, ezt a külön világot azok teremtik meg leghamarabb a maguk számára, akiket a külső törvények még kevésbé kötnek, a gyerekek ... és még a művészek. S természetesen mindenki más, akinek képzelete, ha rövid időre is, elszakad a beideg-zett, köznapi élettevékenységtől.”

Hatéves múltira visszatekintő iskolánkban, a Barcsi II. sz. Általános Iskolában öt éve működik iskolai könyvtár. Iskolai rendezvényeinket, így a különféle vetélkedőket is igyekeztünk időrendben és színvonalban is úgy tervezni és szervezni, hogy azok hagyományteremtőek legyenek. A vetélkedők előkészítése gondos és körültekintő munkát igényel. Ezeknek nemcsak élményt nyújtóaknak kell lenniök, de a kérdéseknek „ülőnek” kell az egymással egyenrangú félként versenyző, de különböző korú tanulók számára. Hiszen csak így lesz „igazságos a játék”.

A decemberi gyermekkönyvhét élménygazdag programja: könyvismertető, rendező tanórak, könyvvásár az iskolában, gyermekkönyvheti könyvtári vetélkedő.

Az alábbiakban a vetélkedőről tudósítanék.

A felső tagozatosok számára rendezett vetélkedőn, minden úttörőraj képviselőben, három pártás versenyzett. Így tizenkét, 3–3 pártásból álló tanulócsoporthoz jutott. Ez a körülmény és a foglalkozás szervezése során a feladatok csoportonkénti sor-dett egymással.

A rendelkezésünkre álló teret (olvasóhelyiség, folyosói olvasótér, raktárhelyiség) egybenyitással alkalmassá tettük arra, hogy a tanulócsoporthoz el tudjanak különülni. rendjének helyes megválasztása, valamint a felkészülési idő pontos megjelölése lehetővé tette, hogy ilyen, viszonylag nagy létszámú tanuló hozzáférhessen a könyvtár könyvvállományához.

Válogatva az elmúlt négy alkalommal megrendezett vetélkedő feladatai közül, álljon itt néhány.

TOTO (5–6–7–8. oszt.) a TOTÓ-jelöléseket használd, és a kitöltött szelvényt add le a zsűrinek!

1. Itt halt meg Petőfi Sándor (Segesvár, Világos).
- 7–8. osztályosoknak még: Mely országokban folyik Petőfi-kutatás?
2. A Mama és az Anyám c. versek költője (Petőfi S.; József Attila).
3. Képfelismerés (TOTÓ-szelvényhez csatolva).
4. Móricz Zsigmond szülőhelye (Tiszacsécse, Nagyszalonta).
5. Kárpáthy Zoltán és az Egy magyar nábob c. regény írója (Móricz Zs.; Jókai M.).
6. A Távolban egy fehér vitorla c. regény írója (Jeszenyin; Katajev).
7. Idézet felismerése (Petőfi S.: Az alföld; Petőfi S.: A Tisza).
8. Idézet felismerése (De Sant Exupéry: A kis herceg; Fekete I.: Vuk).

9. Ismerős ifjúsági regényalak, aki vidéki nyaralása idején látogatja meg kis barátját és osztálytársát (Boka; Tutajos).  
 10. Rózsa Sándor írója (Móricz Zs.; Molnár F.).

## KÖNYV

### 5. osztály

Gyöngyvirág (vadon is él!), tátika, vadrózsa, pitypang, petúnia. Mutasd be azokat a Búvár-zsebkönyveket, amelyekben a felsorolt virágok előfordulnak. (Mondd meg a lapszámot is!)

A mellékelt könyvsorozattól mutass be néhány könyvet!  
 Kiknek, milyen korosztálynak ajánlanád elolvasásra ezeket a könyveket?  
 Miért?  
 Már tudok olvasni.  
 Hol volt, hol nem volt...

Anyanyelvünk szólásokban gazdag.  
 Párosítsd össze az alábbi mesterségeket és szólásokat!

tímár	üti a vasat
pék	fején találja a szöget
kovács	nem adnám egy vak lóért
asztalos	cserben hagy
kupec	kisüt valamit

### 6. osztály

Öt könyvsorozat jelét láthatod mellékelve. Mindegyikből gyűjts legalább 2 db-ot! Mutasd is bel!

Mire szolgál a könyv ún. „füle”? A mű rövid tartalmát mutatja-e be, az író rövid életrajzát, vagy mindkettő lehet? Mutasd be tetszőlegesen választott könyvön vagy könyveken!

Mit jelentenek az alábbi szavak? Adj írásban rövid szójelentést! Melyik kézikönyvben keresed vagy keresnéd?

károkatona	Új magyar lexikon
szamovár	Idegen szavak és kifejezések szótára
kenu	Idegen szavak szótára
pohárszék	Magyar értelmező kéziszótár

### 7. osztály

A következő élőhelyek közül melyekre mi a jellemző?  
 Melyik kézikönyvben keresed vagy keresnéd?

akvárium	Új magyar lexikon
akva-terrarium	Biológiai lexikon
terrarium	Magyar értelmező kéziszótár

Tarts könyvismertetőt a Búvár zsebkönyvtár-sorozatról az alábbi kérdések alapján! (Válaszodban a kérdéseket ne olvasd, és amit mondasz a könyvről, mutasd is bel!)



- Csak az élő vagy az élettelen természetet mutatja-e be a sorozat, vagy mindkettőt?
- Sok vagy kevés kép van benne? Ezek milyenek? A szövegmagyarázat rövid, tömör-e?
- Szerinted mit jelent a „búvár” szó a könyvsorozat megnevezésében?
- Miben különbözik a zsebkönyvforma a neki megfelelő egyéb könyvformától?
- Ajánlanád-e nálad fiatalabbnak, esetleg alsótagozatosoknak is?

Könyvtárunkban mely könyvsorozat kötetei vannak külön helyezve a többi könyvtől, és mely sorozat kötetei találhatók a többi könyv között (felsorolás, bemutatás)? Az így élt... könyvsorozatból nevezd meg és mutasd is be azt az egy művet, amelynek címében nem annak a személynek neve szerepel, akiről a könyv szól!

## 8. osztály

Az Ezerszínű Magyarország könyvsorozat emblémája (jele) egy tulipán. Mit gondolsz, miért választották ezt az alakzatot ennek a sorozatnak a jelölésére? (Mutass is be néhány könyvet a sorozatból!)

A Képes földrajz könyvsorozat könyveit mely tantárgynál vagy tantárgyaknál használnád fel? (Állításod támaszd alá bemutatóval!)

A Tüskevár c. könyv állatainak képeit látod mellékelve. Mely könyvsorozatban keresnéd ezeket az állatokat? (Könyvek bemutatása, lapszám is!)

Mit jelentenek az alábbi kifejezések? Adj rövid szójelentést! Melyik kézikönyvben keresed vagy keresnéd?

pulutya	Új magyar lexikon
paszuly	Tájszótár
murok	Magyar értelemző kéziszótár
szotyola	Idegen szavak kéziszótára
piszke	

Amíg a 7-8. osztályos versenyzők a TOTÓ-t töltötték ki, azon idő alatt az 5-6. osztályosok a KÖNYV c. feladatokból készültek. A felkészülési idő leteltével, a 7-8. osztályosok leadták a zsűrinek a kitöltött TOTÓ-szelvényeket, az 5-6. osztályosok pedig szóban beszámoltak munkájukról, majd szerepcsere történt.

A fentieket követő szünetben, az egyébként pihentetőül szolgáló, zenével kapcsolatos kérdésekre (versenyen kívül) tetszőlegesen lehetett válaszolni.

## ZENE

Két megzenésített verses művet hallottál. Nevezd meg a versek szerzőit és a művek címét, esetleg az előadóművészek nevét is! Zeneértőnek számíatsz, ha a zeneszerző nevét is tudod (Petőfi S.: Itt van az ősz, itt van újra... - Illés egy. - Koncz Zs. / Petőfi S.: Kukorica Jancsi - Kacsóh P. - Sárdi J.).

## DIA-filmek

Sorold fel - a film alapján - milyen veszélyek fenyegették a kőkorszakbeli ősemberek életét! (A kőbaltás ember c. diafilm - Szentiványi J.)

Kik a kijelölt, szöveg nélküli filmkockák tömegjeleneteinek szereplői? (Petőfi S.: János vitéz)

A vetélkedőn használati eszközök és segédletek: diaflex, diavetítő, írásvetítő, lemezjátszó, könyvsorozat – emblémák, reprodukciós képek, írók – költők képei.

Az elért összetett pontszám (zsűri) szerint évfolyamonként 1–1 tanulócsoport egyéni könyvjutalomban részesült. A tanulók az előre kikészített jutalomkönyvekből a helyezések sorrendjében választhattak.

A vetélkedők évről évre változatos időtöltést, élményt jelentettek a tanulók számára, így méltán került iskolánkban a hagyományteremtő rendezvények közé.

DR. BENE KÁLMÁN  
Szeged

## József Attila: Reménytelenül

### I.

József Attilának ez a verse az új nyolcadik osztályos tanterv kiegészítő anyagának része, a tankönyv szöveggyűjteményében található. A vers feldolgozása tehát órán nem kötelező, bemutatjuk a Nyár és a Favágó című versek párhuzamos eleménél, mint szöveges illusztrációt, vagy a két vers elemzésének előkészítéseként értékelhetjük néhány szóban, esetleg el is hagyhatjuk. De a tanári szabadság lehetővé teszi azt is, hogy külön órát szenteljünk ennek a tizenkét sornak. Nagyon fontos, József Attila költészetében meghatározó szerepet játszó vers a Reménytelenül – így mindenképpen érdemes alaposabban megismertetnünk a tanulókkal. Ha nem a tanórán, az irodalmi szakkörön vagy a fakultatív foglalkozáson.

A költemény alapos, „tűzetes” vizsgálatához kívánunk segítséget nyújtani az itt következő verselemzés közreadásával. A vers megközelítésének számtalan módja lehetséges. Ez a verselemzés leginkább a francia iskolai gyakorlat módszeréhez, a szövegmagyarázathoz (explication de textes) hasonlítható. Fodor István tanulmánya<sup>1</sup> a következőkben jelöli meg a módszer mai alkalmazásának módját:

1. A mű keletkezésének bemutatása, elhelyezése az író életművében.
2. A mű felolvasása.
3. A szöveg alapvető problémájának, sajátosságának tömör megjelölése.
4. A szerkezet elemeinek, a mű felépítésének megállapítása.
5. A szöveg részletes elemzése sorról sorra, szóról szóra, minden nyelvtani, tartalmi, formai, stiláris kérdés együttes elemzése, a megfelelő mondat, illetve szó tárgyalásakor. A szöveget az elemzőnek át kell élnie, elsősorban az értelem, de az érzelem, a képzelet és az érzések síkján is.
6. Szintézis, általában a szöveg irodalomtörténeti jelentőségének megjelölése.“

<sup>1</sup> Fodor István: A francia Explication de textes-ről – in. Tanulmányok a XX. századi irodalomtudomány irányzatairól, Ak. Kiadó, Bp. 1970. – 360. l.

A Reménytelenül az 1933-as esztendőben született. A nagy József Attila-versek korában, akkor, amikor a Téli éjszaka, A város peremén, az Elégia és az Óda. Így ezek mellett a korzalkalkotó nagy művek mellett igen gyakran esik szó a Reménytelenül-ről is a különböző tanulmányokban.

A költemény szorosan kapcsolódik témájában, mondanivalójában ezekhez a nagy versekhez, de sokkal személyesebb, és a Téli éjszakánál, az Elégiánál is pesszimistább, „reménytelenebb”. Végkicsengése a költő utolsó éveinek hangulatát vetíti előre – formai tökéletessége, szívszorító szépsége viszont a Tiszta szívvel korszakát juttatja eszünkbe. Jelentősége is talán éppen ebben rejlik: összeköti a húszas évek népi hangvételi líráját a külváros költészetével, a nagy „tájversekkel” és a későbbi „Nagyon fáj” típusú versekkel.

Mozgalmas volt ez az időszak a költő életében. Az 1932-es „Külvárosi éj” és az 1934-es „Medvetánc” kötet nem értékelt nagy teljesítményei, 1933-as nézeteltérései, majd megszakadó kapcsolata a kommunista párttal, a rendszeres pszichoanalitikus kezelések megkezdése jelzik ezt. Ekkor válik döntő jelentőségűvé költészetében Ady öröksége és Bartók hatása, ekkor mélyül el Freud munkásságában. Ez az idő, amikor a költő „Számot vet léte, adottságai, sajátos helyzete tényeivel: most tudatosul benne sorsa, s „okos fejével biccentve” vállalja a rászabott tragédiát.”<sup>2</sup>

Mielőtt belekezdzenénk ennek a csodálatosan szép, teljes egészként, tökéletes öntörvényű világként megjelenő költeménynek a vizsgálatába, álljon itt egyszer a teljes szöveg.

## IRODALOM

A József Attila: *Reménytelenül*

B Lassan, tűnődve

1 Az ember végül homokos,  
2 szomorú, vizes síkra ér.  
3 Szétnéz merengve és okos  
4 fejével biccent, nem remél.

5 Én is így próbálok csalás  
6 nélkül szétnézni könnyedén.  
7 Ezüstös fejszesuhanás  
8 játszik a nyárfa levelén.

9 A semmi ágán ül szívem,  
10 kis teste hangtalan vacog.  
11 Körje gyűlnek szeliden  
12 s nézik, nézik a csillagok.

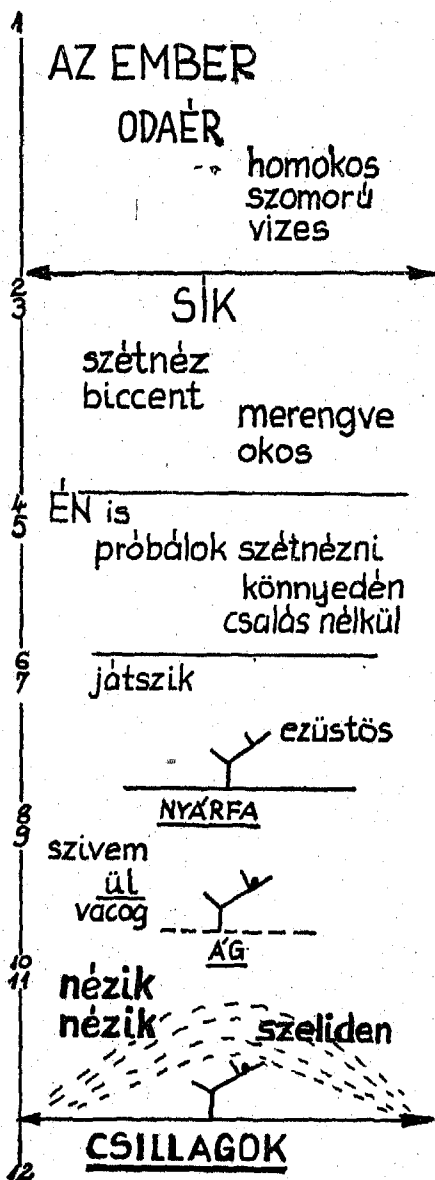
*Megjegyzés:* A továbbiakban, ha nem idézzük a verset, az itt megadott sorszámokkal, illetve betűjelzéssel utalunk a szövegre.

## II.

A vers felépítése, kompozíciója a látványra, a képekre épül. A három versszak szigorú rendjére a vers terének és idejének összeszűkülése, zsugorodása, a mozgás fokozatos megszűnése, az általánostól a szubjektív én belépésén át a kikristályosított intenzív magányérzésig terjedő beszűkülés jellemző – majd mindez egy váratlan, robbanásszerű váltással a végtelenbe tágul a befejező két sorban.

Mindez csak így leírva tűnik kissé bonyolultnak – ha egy ábrán érzékeltetjük, minden sokkal egyszerűbbé válik. A vers kompozíciójának sémáját a kulcsszavak kiemelésével és az arányok érzékeltetésével kíséreltük meg bemutatni, az ábra elemeihez is fűzve némi magyarázatot.

<sup>2</sup> Balogh László: József Attila, Gondolat, Bp. 1979. – 157. l.



A Reménytelenül kompozíciójának sémája

1. AZ EMBER (Valaki) lassú, folyamatos mozgással odaér hosszú, de véges időtartam alatt a homokos, szomorú, vizes síkra.
- 2.
3. Szétnéz (viszonylag hosszú, de az előzőnél lényegesen rövidebb idő alatt) és biccent (a nozgas leszűkült a helyváltoztatástól az egyetlen mozdulatig).
- 4.
5. ÉN is (nem Valaki) próbálok szétnézni (a cselekvésnek ez csak a kísérlete).
- 6.
7. A sivatag eltűnt látószögünkéből, a kamera „ráközelít” a nyárfára. Itt nincs már látószögmozgás sem – a játszik itt tükröződik.
- 8.
9. SZÍVEM (nem Én) a semmi ágán ül és vacog. Az *ül* az (oda)ér-rel elindult mozgás megszűnése, a *vacog*, a *biccent* és a *játszik*
10. megfelelője.
11. A *csillagok* a *sík*, a *nyárfára* és a *semmi ága* zsugorodó körei után a végtelenbe tágult teret jelentik. Az idő is, amelyre egy folyamatos „fogyás”, rövidülés volt jellemző, most hirtelen végtelenné, örökké változik.
- 12.

#### Magyarázó jegyzetek

#### III.

Ezek a jegyzetek a költemény nyelvét, képeit és zenei eszközeit veszik számba. A jegyzetek előtt szereplő betűk és számok a vers címére és soraira utalnak.

A Hideg, diszsonáns, fakó, fáradt. Mennyire más, mint a sziklatömbszerű, bizakodó, diadalmas „rendületlenül”. Pedig az „R”, „E” és az „ÜL” megegyezik, a magas hangrend is. A szó jelentése uralkodik zenei hangulata fölött.

B Zenei ritmusmegjelölés. Lento, andante. – A cím: három módhatározó. Még hat követi majd, az eddigi három szófaji -alakotani megoldást (reménytelenül – hangtalanul, las-

san – könnyedén, szelíden, tűnődve – merengve) még két típus gazdagítja: névtűtős fő-név (csalás nélkül) és határozószó (így).

Hideg látvány, hideg „E”-k és „I”-k zenéje, két monoton hármias dobszóval indítva (homokos, szomorú). A B. sor ritmusmegjelölését ez a jelzőhalmazosítás valósítja meg a legzenéjesebben. A „doboló” jelzők hatását nemcsak a hangalak monotonitása, de a jambikus sorok „szabálytalansága” is erősíti – az első sor vége trocheus és piricchiussal kapcsolata, a második sor piricchiusszal indul. Az „ember” általánosító, valamennyiünkre érvényes, mint erre már a kompozicionál utaltunk. A végül szó jelentése itt több, mint befeljesztül. (József Attila Végül című versének első változata a Veretettvén címet viseli.) Ez a végül reményvesztettséget, halálvárást sugall.

A jelzőhalmazban a két konkrét jelző szimmetrikusan átöleli az elvont „szomorú”-t. A szomorú sík melléknévi metaforánál lényegesen fontosabb a sík szimbolikus jelentése: ez a síkság egyszerre valóságos, kopár síkvidék és „lelki táj” is, a magány sivataga.

S végül figyeljük meg az egész mondat rendkívül lehangoló, tragikus hatását: mindannyian odaérünk egyszer. (Hiszen „Kit anya szült, az mind családiki végül” – írja később József Attila.)

Az egyhangúság folytatódik, a ritmus talán még lassul is – hiszen itt jelzők helyett három többtagú szerkezet halmazódik. A lassulást húzza alá az enjambement a harmadik sor végén – és ennek a törésnek mond ellen az igen tiszta, tökéletes rím az első és harmadik sor végén. Az okos szó hanghatása is ugyanaz, csak harmadára csökkent a mélyhangú dobolás az első két sorhoz képest. Ezt ellensúlyozza az okos jelző hangsúlyossága, József Attila-s jelentősége. A biccent ige hangulata groteszk, bartóki zenét idéző motívum már – lásd: biceg, döcög, döccen. A hangulatfestő szó hangulatfelidéző jellegéhez leginkább ez a groteszk zenei hatás járul hozzá. A merengve határozói igenév a tűnődve variációja.

József Attila lírájának egyik jelentős erénye a szoborszerű plaszticitással megragadott, kifejező emberi mozdulatok felidézése. Az Ódában a Tűnődő szobrát látjuk:

... idesereglik, ami tovatűnt,  
a fej lehajlik és lecsüng  
a kéz.“

A Reménytelenül a

Beletörődést mintazza meg:

„Szétnéz merengve és okos  
fejével biccent...”

Könnyedén – mondja a költő. Könnyed, az előző szakaszhoz képest szintelen, kapcsoló rész, összekötő, átvezető futam zenében is, szövegben is. Az 5. sor vegyes hangrendje, a próbálók hétköznapi, szürke súlytalansága ezt látszik megerősíteni. De ez csak a látszat. A versszak felütése, a megdöbbenő, rádöbbenő, felismerő éles sikoly, az Én is így kétségbeesése megváltoztatja az összehatást.

A harmadik és negyedik sorral nemcsak a szétnéz ige infinitívuszi variánsa köti össze ezt a két sort. A csalás / nélkül ugyanolyan éles enjambement, mint az okos / fejével jelzős szerkezet – és ugyanúgy egy magas és egy mély hangrendű szót szakít szét a költő, hogy aztán a hetedik sor végi rímmel egészen más módon összekösse.

A szörendileg kiemelt hangsúlyos én egy új fejezet az ember után – a nyelvünkben csak nyomatékos helyzetben kitett személyes névmás egyetlen szótágja a megdöbbenő felismerést közli: én is eljutottam erre a síkra. Az én: a költő, a magányos ember, az egyén.

A zene diadalmas kiteljesedése. A magas, penge-éles, csillogó hideg hangok folytatódnak (vagy csak halljuk, amit látunk: az ezüstöt; a fejsze-élt?). Visszatérő motívum a játszik. (Lásd: biccent – jáccik. Később: vacog.) Susogó titkok suhanása: ezüstös suhanás. Később: semmi kis teste. Egymásnak feszül a titkos, sejtelmes, bensőséges harmonia és a fejsze-éles, halálosan hideg diszharmonia. És közben: játszik.

A zenéhez méltó a sorok képvilága. A fejsze csillogó fénye tükröződik (játszik) a nyárfá levelén. Ez a felszín. A suhintó fejsze a halál szelet jelzi, a nyárfá az embert, az emberi sorsot szimbolizálja. (József Attila cédrusai a nyírfák és a nyárfák.) A suhan ígéből a költő elvont fogalmat alkot (suhánás), majd a szókapcsolatból egy még megfoghatatlanabb, légiesebb összetett szót: fejszesuhanás. Az ezüstös jelző a suhanással szí-

nesztéria, a fejszeél csillogásával szemléletes jelző. De az ezüstös a nyárfa jelzője, tehát a jelzőátvetés, a metatézis stiláris mozzanata is felismerhető. („Ezüst derével ráz a nyír / egy szellőcskét...”).<sup>3</sup>

Ezüstös suhanás: ez a hideg ezüst szín jellemző az egész versre. A homokos: ezüstös, a vizes: ezüstös, a sík: ezüstös, a suhanás, a fejsze villanása: ezüstös, a fejsze színe ezüst, a nyárfa levelei ebben a fényben ezüstösek, mint némely impresszionista tájkép fényt, csillogást visszaadó foltjai, a semmi ága: dérrel, zúzmárával bevont, jégkristályokkal teleszórt csillogó ág, vacog: azaz a hideg, deres, „ezüstszerű” világmindenségben fázik, s végül mindezt a csillagok ezüstös fénye világítja meg.

Szinte minden lényeges elhangzott már a 7-8. sornál. De a *hangtalan* zenéje, hangjai megérdemlik a külön figyelmet.

Milyen zene a Csend?

„Most tél van és csend és hó és halál.” – ez a csend fenséges, végleges, hangregisztere az élet ünnepélyes szépségét zengő tisztán csengő szoprántól (tél) a komor, borzongató basszusig terjed (halál).

„Hallod-e csont a csöndet?

Összekoccannak a molekulák.” – a csend itt ijesztően, groteszkül, „medvetáncosan” félelmetes.

„A semmi ágán ül szívem, kis teste hangtalan vacog.” – Ez a csend vibrál, vonaglik, retteg. Meztelen, csupasz, védtelen. De a legemberibb. A versekben a költő meghallja, átéli a külső világ csendjét. Itt az énen belül szólalt meg a csend: „...verseimben megjelent / emberi formában a csend.”

Milyen képeket fest alá a csend zenéje? A semmi ágán metafora a lírát a logikával azonosító költő telitalálata. Az absztrakció és a konkrétum azonosítása, a kép döbbenetes egyértelműsége a tragikumot erősíti meg: a nyárfa „természeti képe” (hiszen dairól van szó!) mögött felsejlik a József Attila-i „magános cédrus”. A semmi ágán kiteljesíti ezt az érzést: Csontváry fájának valami lélekbe szűrő, különös madárfej-ága van, József Attila fáján a végtelen űrben ül, vacog egy félig megdermedt énekesmadár. A szíve. A szív, amely metonikusan utal a költő kétségbeesett, reménytelen magányára. A szív vacog megszemélyesítés nyelvi leleménye a költő tragédiájának átérzését, megértését segíti. Fogam vacog – testem vacog – szívem vacog! A hangtalan vacog paradoxona szintén igen gyakori költői megoldás József Attilánál.

A hangtalan(ul) vacog – módhatározói szintagma. Egy vesszővel (kis teste hangtalan, vacog) melléknévi állítmánnyá változtathatnánk. Az -ul végződés elmaradásának oka: a hangtalan szó ugyanúgy a köznyelvi, beszélt nyelvi (nyelvhelyességét tekintve helytelen) változat tudatos alkalmazása, mint például az ikes ragozás szándékos mellőzése a Tiszta szívvel-ben („Harmadnapja nem *eszek*”).

Az előző sorokban elértünk a mű tetőpontjára, zenei, nyelvi, képi csúcspontjára. Erre, a szerkezet elemzésénél már felhívtam a figyelmet. Úgy érezzük: fokozni már nem lehet – valami feloldás kell. És meg is születik. A szférák zenéje, tragikus hangszerezésben. A sorok harmóniája, szép dallamíve mögé a jelentés idéz fel valami félelmetes, szívszorító árnyékot. Mint a Tiszta szívvel hamvasan szép, tiszta kétütemű sorainál:

„Elfognak és / felkötnek,  
áldott földdel / elfödnek.  
S balált hozó / fű terem  
gyönyörűsége / szívemen.”

Valamennyi rím igen tiszta, mértani szabályossággal váltakoznak a magas és mély hangrendű rímzavak. Mély, magas, mély, magas, mély, magas, mély, magas. Aztán megváltozik a sorrend. Az utolsó strofában a magas hangrendű rímekre válaszolnak a mélyek. Mintha ez a fordulat is a reménytelenséget sugallná...

Az utolsó kép archimédész pontja a „csillagok” szó. A végtelen sík, a felmagasodó nyárfa után a világmindenség, a csillagos ég „bűrája” látványos kontrasztja lesz a semmi ágán vacogó szívnek. A csillagok a sík és a nyárfa után a harmadik egyszerre konkrét és absztrakt képe a versnek. Csak a csillagok, csak a világegyetem veszi tudomásul ezt az elviselhetetlen magányt. A megszemélyesítésük arra utal, hogy szinte emberi részvétellel vannak a költő iránt: hisz „köréje gyűlnek szeliden”. Ugyanakkor nem a szá-

<sup>3</sup> Hankiss Elemér: József Attila komplex képei – in: Hankiss Elemér: A népdaltól az abszurd drámaig, Magvető, Bp. 1969 – 17. o.

naakozó, esetleg segítőképz emberi közösség jelképei: ezek a csillagok tehetetlenek, csak „nézik, nézik” a vergődést. (A néz ige harmadik variációja ez.)

Mit jelentenek, milyen érzéseket, hangulatokat keltenek ezek a csillagok? Pozitív vagy negatív értéket jelentenek egyáltalán: enyhítik a költő magányát, közömbösek iránta, esetleg növelik, fokozzák a magányérzést? A csillagok a szinte legtöbbet előforduló József Attila-motívum. Széles Klára a költő motívumrendszeréről írt kis könyvében éppen ennek a csillag-motívumnak az előfordulásait vizsgálja. A következőket írja: „József Attilánál az ihlet és az ihletett vers valahol a „Semmi” és a „Mindenség” határvidékén keletkezik. Ha akarja, ha nem, a „Mindenséggel” mérli magát. S ez gyakran jelentkezik úgy, hogy megjelennek verseiben a „csillagok”. ... A csillagok ismételt felbukkanása lírai szabályszerűséggé vált jegye annak, hogy ifjúkora tisztaság-, magasság-, szeretetesszményei végigkísérik. Határozottabb körvonalat öltenek, úgy jelennek meg, mint a „világot áhító” emberi felszabadulás képei, az ember belső végtelenjének, kibontakozása lehetőségének konok fenntartása.”<sup>4</sup> Az itt idézett gondolatok a pozitív értékelést erősítik meg. Ha ezek a csillagok megoldást nem is hoznak a költő életébe (a mi életünkbe, az én életembe) – de katarzist jelentenek.

Feltétlenül szólni kell a költemény mondatairól, az egész mondatok szerepéről a versben. A 12 sor hat kijelentő mondat. (Mégpedig szabályosan, minden két sor egy mondat – ezért volt logikus két soronként vizsgálni a verset.) Az első versszak egy egyszerű, de sok bővítményes mondatból és három rövid tagmondatból álló mellérendelt összetett mondatból áll – a kettő között az azonos ritmust a három-három kapcsolatos viszony jelzi: az első mondatban három mondatrészt, a másodikban három tagmondat jelzi ezt.

A második versszak két egyszerű bővített mondat. A hármas ritmus a harmadik mondatban is megvan: három módhatározó. Érdekes szórendi helyzetük: a három határozó között más szók állnak, tehát nemcsak a kiemelt *én* nyomatékosit, hanem a három ponton pilléreként kiemelkedő három azonos mondatrész is: így próbálok csálás nélkül szétválni a könyved én.

A két egyszerű mondatot az utolsó versszakban két kéttagú mellérendelt összetett mondat váltja, beteljesítve az azonos típusú mondatok versszakonkénti ritmusát.

#### 1. strófa

jelző

jelző

jelző

tagmondat

tagmondat

tagmondat

#### 2. strófa

egyszerű bővített mondat

egyszerű bővített mondat

#### 3. strófa

tagmondat

tagmondat

tagmondat

tagmondat

A mondatok szabályos szerkezeti felépítése, ritmusa a kiegyensúlyozott, arányos dalformára, a vers formai tökéletességére bizonyíték.

### IV.

Az itt leírtak elsősorban a mű formai jellemzőit követték, tehát a könnyebben megragadható, anyagában (szó, képek, zene, kompozíció, motívika, műfaj stb.) könnyebben elérhető oldal értékelésére-értelmezésére tettek kísérletet. Óhatatlanul szó esett

<sup>4</sup> Széles Klára: ... minden szervem óra (Gyorsuló idő), Magvető, Bp. 1980. – 62. o. és 189. o.

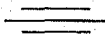
azonban a tartalomról is: a téma megjelenítéséről nem szólhattam volna annak megfogalmazása nélkül, a költemény „üzenetére” is utaltam az előző részben: ez a vers, mint az igazán nagy műalkotások, katartikus hatással van értőire, olvasóira. Török Gábor szerint:<sup>5</sup>

„A Reménytelenül fogalmi közlésének, másodlagos ikonjainak és indexeinek, hangzóképének a jelentésszerkezetből, továbbá a megszürt tágabb kontextus és a szituációt módosító-irányító tényezőinek hatására létrejövő színlethetőséggel általánosított jelentés: a monopolkapitalizmus körülményei közt elszigetelődött személyiség életérzése. Csakhogy, ha a vers nem mond ennél többet, akkor nekünk már csupán dokumentum, amelyet helyettesíthetne a történelemtudomány, szociológia, társaslélektan, stb. is. A másodlagos-általánosított jelentés azonban épp művészi sűrűsége, részüzenetekben való kimeríthetetlen gazdagsága és megszürt szituációja révén harmadlagos (sokadlagos) jelentést, jelentéseket is kaphat. Kifejezi, a más talajon és más okokból eredő lelki kifosztottság, magára maradás, magány, mulandóságra eszmélés, ridegségbe ütközés, távlatvesztés fájdalomnak közös, „nembeli” oldalát is. ... A műalkotás esztétikai befogadása nem lehet ürügy arra, hogy saját, már „kész” élményemet újra átéljem. Inkább arra való, hogy a csak egyénit fölemelje bennem a közöség, a társadalomig. A Reménytelenül második jelentésszintje csak sajnálatot, részvétet, együttérzést kelthet, történelemként életi meg ezt az életérzést. Legalább még egy, harmadik szintre van szükség, amelyen társadalmi, nembeli oldallal teljesen azonosulok a művel, s azonosulva: épülök.”

A tudósnál egyszerűbben és hatásosabban fogalmazza meg ezt a mondanivalót a költőutód, Nagy László. Álljon ez itt összegzés és lezárás helyett.

*„Hogy el ne jussak soha ama síkra:  
elém te állj.*

*Segíts, hogy az emberárlók szutykát  
erővel győzze a szív,  
szép szóval a száj!”*



KOPASZ ÉVA  
Baja

## A téglalap és négyzet fogalmának szintje 1. és 2. osztályban

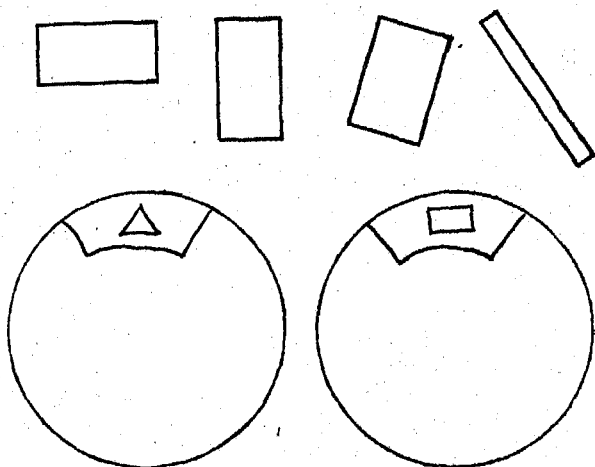
1982-ben, a tanév végén 32 általános iskola alsó tagozatán felmérést végeztünk a geometria-mérések témakörben. Reprezentatív mintavétellel közel 2000 tanuló munkáját vizsgáltuk. Ebben a cikkben a *téglalap* és *négyzet* fogalmával kapcsolatos eredményeket, észrevételeket szeretnénk közreadni az 1. és 2. osztályban szerzett tapasztalatok alapján.

A fent említett két fogalmat az alábbi feladattal vizsgáltuk 1. osztályban:

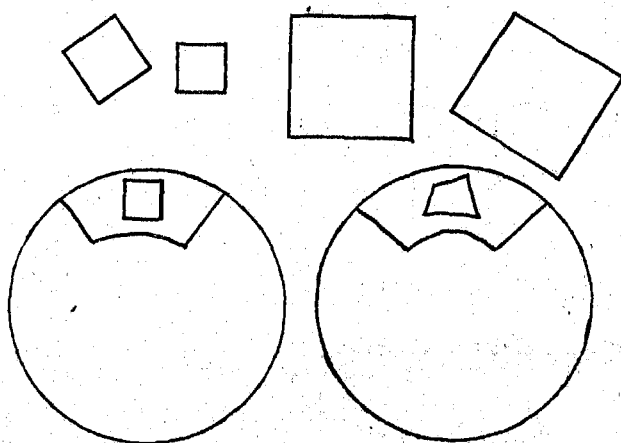
a) Nyíllal jelöld ezeket a síkidomokat a helyükre!

<sup>5</sup> Török Gábor: Költői rébuszok, Magvető, Bp. 1974 – 60. o.





b) És ezektől melyik karikába húzod a nyilat?



c) Mi a neve

ennek

és

ennek

?

Írd ide!

Az említett feladat a), illetőleg b) részében különböző helyzetű és méretű téglalapokat, valamint négyzeteket kellett a körök címkéivel összehasonlítani, és ennek alapján a megfelelő helyre sorolni.

Az a) feladatnál a csúcsok számának ismeretében meg lehetett oldani a problémát. Az első, úgynevezett szokásos helyzetű téglalap besorolása mindössze a tanulók 20%-ának nem sikerült; az „álló helyzetű”-t 10%-os rossz helyre, 6%-os pedig sehova sem jelölte; a két „csúcsára állított” téglalap pedig az esetek 14%-ában került a háromszöggel jelzett karikába.

A b) rész mindkét címkéjében négyszög volt, tehát itt pusztán a csúcsok számának megállapítása nem vezetett jó eredményre. Amint az várható volt, a két szélső

– „csúcsára állított” – négyzet jó helyre való húzása jelentette a buktatót: az elsőt a gyermekeknek 23%-a, a másikat 19%-a vagy kihagyta, vagy hibásan sorolta be.

Mind a két részkérdés megoldásánál akadt olyan tanuló (4%), aki először állás alapján – dönt helyzetű, illetőleg nem ilyen – egymáshoz rendelte a téglalapokat, valamint a négyzeteket, és csak ezután húzta az idomokat a megfelelő karikába.

A két részkérdés megoldása jó, 82,8%-os, illetve 80,6%-os átlagteljesítmény adódott. Ez azt jelenti, hogy az 1. osztályosok döntő többsége *összehasonlítás alapján* helyesen sorolja be a téglalapokat, négyzeteket.

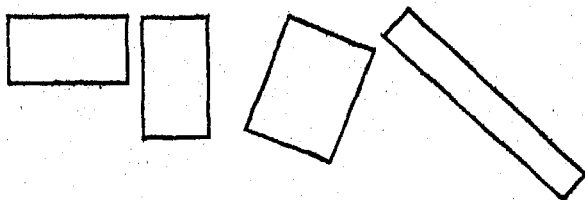
A c) esetben minden olyan felelet, amely megközelítette a négyzetet, illetőleg a téglalapot, jónak fogadtuk el. (Csak utalunk arra, hogy nyelvi szempontból vizsgálat tárgyát képezhetnék az írásban adott egyszavas válaszok.)

Nem értékeltük viszont a négyszög, sokszög, négy oldalú megnevezéseket (14%). Akadt olyan tanuló is, aki *kockát*, illetve *téglatesztet* írt (4%), és olyan is, aki a két elnevezést felcserélte (2%). Összességében a tanulók 63%-a adott jó választ mindkét négyszögre, 14%-a pedig egyikre sem. Ez nem gyenge eredmény 1. osztályban!

Ha a három részprobléma megoldását együttesen vizsgáljuk, akkor mindössze 1 tanuló nem tudott a feladattal érdemben foglalkozni, ezzel szemben a felmérésben résztvevők 48%-a hibátlanul dolgozott.

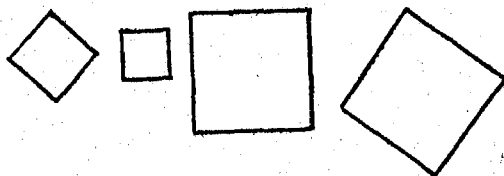
A 2. osztályban módosítottuk a feladatot.

a) Milyen síkidomokat látsz a képen? A nevét írd a vonalra!



b) Ha tudod, magyarázd meg, miért?

c) És ezek milyen síkidomok? Írd a vonalra!



d) Ha tudod, magyarázd meg, miért?

e) Mi a neve

ennek

és

ennek

?

Írd ide!

f) Oldalai: egyenlők  
különbözők

egyenlők  
különbözők

Húzd alá a megfelelő szót!

Itt az 1. osztályhoz képest a többletet az indoklások és az oldalak összehasonlítása jelentette.

Az a) esetben a gyermekek 76%-a ismerte fel helyesen az alakzatokat: 56%-uk „téglalap és négyzet”-et, 20%-uk pedig nagyon helyesen „téglalapok”-at írt. Az első válaszból arra lehet következtetni, hogy ezek a tanulók *nem tekintik a négyzetet téglalapnak, pedig 2. osztályban tananyag* hajtogatással „bizonyítani”, hogy a *négyzet egyenlő oldalú téglalap*.

A hibás válaszok 10%-ában fordult elő a négyszög, 2%-ában a négyzet, 4%-ában a síkidom, 8%-ában pedig valamilyen test (téglatest, hasáb, henger) neve. 75,6%-os átlagteljesítmény adódott.

A b) részben nagyon sokféle magyarázattal találkoztunk. Hibátlan indoklást a gyermekek 4%-a adott: azért téglalap, mert négy derékszöge van. Azét a tanulót, aki legalább két téglalap-tulajdonságot jelölt meg, szintén jó válasznak minősítettük: négy szöge van, és 2-2 szemközti oldala egyenlő (26%), valamint 2 szemközti oldala párhuzamos és egyenlő (3%), bár mindkettő kevés ahhoz, hogy a négyszög téglalap legyen. A tanulók nagy része (67%) vagy csak egy nem lényeges tulajdonságot, vagy rosszat írt: négy csúcsa (sarka!) van (8%), négy szöge van (4%), négy oldala van (4%). Idem per idem magyarázat 10%-ban fordult elő: téglalap, mert olyan alakú. Itt már jóval gyengébb teljesítmény adódott (33,3%).

A c) alpontban a különböző helyzetű négyzeteket a gyermekek 69%-a nevezte meg helyesen. A helytelen válaszok között szerepelt a síkidom, a téglalap, a négyszög, a kocka.

Jó magyarázatot adott a d) pontra a tanulók 47%-a. 3% írta, hogy négy oldala és négy szöge egyenlő, 2% pedig, hogy négy egyenlő oldala és négy derékszöge van. A nem teljes, de két tulajdonságot tartalmazó feleletek: négy szöge van és oldalai egyenlők (12%), zárt és négy egyenlő oldala van (30%). Kevés tulajdonságot sorolt fel, vagy rossz magyarázatot adott 53%. Idem per idem válasz 6%-ban fordult elő. Az átlagos teljesítmény 47,4% p volt.

Az e) részben nem volt olyan zavaró körülmény, ami nehezítette a felismerést, mert mind a két négyszög a „legszokásosabb” helyzetben szerepelt. A gyermekek 77%-a mind a két alakzatnak tudta a nevét, 8% egyiknek sem. Az átlagos teljesítmény 84,6% p.

Az oldalak összehasonlítása (f) a tanulók 29%-ának egyik esetben sem sikerült, pedig tananyag, 56% pedig a négyzet és a téglalap esetében is a megfelelő szót húzta alá. Az átlagteljesítmény 63,5% p-os volt.

Szeretnénk a mérés során feltárt problémák felvetésével a kollégák figyelmét a két fogalommal kapcsolatos hiányosságokra irányítani. Tudjuk, hogy nem kell eljutni tanítványainkkal 2. osztály végére a két fogalom tisztázásához, de a gondos előkészítő-munka már fél siker a biztos fogalomalakuláshoz.

A 3. és 4. osztályban szerzett tapasztalatainkat egy legközelebbi cikkünkben adjuk majd közre.

## Együtt a szülőkkel a napközi otthonban

Napjainkban az egésznapos iskola, s ennek részeként a napközi otthonban folyó nevelő-oktató munka korszerűsítése, — mint társadalmi igényből fakadó elvárás —, mind jobban előtérbe kerül. Ahhoz, hogy a napközi otthon betöltse funkcióját, újabb formákra, módszerekre van szükség.

Egyre több kolléga próbálkozik például a „nyitott” napközi megvalósításával. Ez azt jelenti, hogy a napközi otthon kilép az iskola falai közül, kapcsolatot teremt a közművelődési, oktatási intézményekkel, gyárakkal, üzemekkel, társadalmi és tömegszervezetekkel, a családdal. Ez által tevékenységi köre kibővül, tartalma sokkal gazdagabb lesz.

Néhány példa erre 3. osztályos csoportom múlt évi programjából:

- Látogatás a Somogyi könyvtárban.
- A Tarján I. számú óvoda kiscsoportjában ismerkedő játékfoglalkozás, télapó műsor.
- Ismerkedés, beszélgetés iskolánk egyik párttagjával.
- Rendszeres könyvtári foglalkozások a Somogyi Könyvtár tarjáni fiókkönyvtárában.
- A Móra Ferenc Múzeum megtekintése.
- Ismerkedés, látogatás a Délalföldi Pincegazdaság Márka üzemének szocialista brigádjánál.
- Üzemlátogatás a Nagyalföldi Kőolaj és Földgázfeldolgozó Vállalatnál.
- Színházlátogatás: Mátyás király juhásza.
- Könyvesbolti böngészés, vásárlás.
- Jámborné Balogh Tünde batik-kiállításának megtekintése a Bartók Béla Művelődési otthonban.
- Látogatás a tarjáni Patyolatban.
- Kirándulás a Fűvészkertbe.
- A Kalácsa együttes gyermekműsorának megtekintése a Kenderfonó és Szövőipari Vállalat klubjában.
- A szülők bevonásával havonta egy alkalommal közös program szervezése, mellyel a továbbiakban részletesen foglalkozom.

„Az iskola is csak akkor érhet el tartós eredményeket, ha a családok tudatosan támogatják nevelési törekvéseit, s ha az iskola is következetesen alapoz a *szülőkkel való együttműködésre*, nevelési feladatainak megoldásában.” (Az MSZMP KB 1982. április 7-i állásfoglalásából.)

1983 tavaszán a nevelési értekezletek fő témája a család és az iskola kapcsolata volt. Megvitattuk a meglevő formák hatékonyságát, esetleges hiányosságait. Egyetértettünk abban, hogy a családdal, szülőkkel való kapcsolatot még szorosabbá, tartalmasabbá kell tenni.

Ezt a célt szolgálta az a próbálkozásom, hogy az 1982–83-as tanévben havonta egy alkalommal nyílt napot rendeztem. A szülői értekezleten, ahol szándékomat ismertettem a szülőkkel, örömmre sokan jelezték, hogy szívesen eljárnének. Mivel iskolánk váltott műszakos, harmadikos gyerekeimmel úgy határoztunk, ez a nyílt nap a délutános péntek legyen. Ilyenkor ugyanis nem, vagy alig kell tanulnunk, hisz következő hétfőn még a délelőtti a rendelkezésünkre áll. Célom elsősorban nem az volt, hogy a szülőket az iskolába invitáljam (több foglalkozásra nem is az iskolában került sor), hanem hogy közösen, együtt éljünk át — a szervezéstől az elbúcsúzásig — egy délutánt.

Az első alkalommal a Somogyi-könyvtár épületébe látogattunk. Mivel ebben az évben volt az utolsó lehetőség arra, hogy régi helyén csodálhassuk meg a könyvtárat, úgy éreztem, a szülők érdeklődésére is számíthatok. Kilenc szülő fogta a gyermekek kezét, mikor elindultunk. A könyvtárban már vártak bennünket. A gyerekek szeme akkor csillogott a legjobban, mikor kezükbe vehették a könyvritkaságokat, sőt, lapozgatni is szabad volt bennük. A szülők is érdeklődve nézelődtek, lapozgattak, hiszen a kutatószobában, a raktárhelyiségekben még ők sem jártak.

Innen átsétáltunk az Ifjúsági Könyvtárba, majd a Gyermekkönyvtárba. Itt röviden hallhattunk arról, hogyan lehet beiratkozni, s mi mindent talál itt egy 9 éves kisgyerek. Az állatok nyelvén tudó juhász című mese meghallgatása után élményekkel gazdagon térünk haza.

Második alkalommal a rossz időjárás miatt a tantermünkben találkoztunk, 4 szülővel. Mivel tréfás vetélkedő volt a program, úgy egyeztünk meg, hogy 3-an alkotják a zsűrit, a 4. szülő pedig nekem segít a feladatok előkészítésében, lebonyolításában. A gyerekek 4 csoportban versengtek, de a közönség sem unatkozott, a biztatáson kívül nekik is jutott feladat.

Néhány a tevékenységek közül:

- Szavak közül a nem odaillő megtalálása.
- Találós kérdések megfejtése.
- Bekötött szemmel megállapítani, mit kóstoltak.
- Egy perc alatt szabadkézzel kivágni a lehető legszebb kört.
- Mozaikkép összerakása.
- Csukott szemmel gyümölcsök rajzolása a táblára.
- Ritmusról dal felismerése.
- Magnóról olvasó társuk felismerése.

Egyik pontozásnál sem volt zúgolódás a zsűri döntése miatt. A győztesek édeséget kaptak, amiből végül mindenkinek jutott, beleértve a szülőket is.

Következő alkalommal termésekből játékokat, dísz tárgyakat, használati tárgyakat készítettünk. Már hetekkel előtte megindult a gyűjtőmunka. A szülőket előre értesítettem, s kértem, hozzanak magukkal ötleteket, eszközöket. Tudtam, hogy a termések fúrása, faragása, egy gesztenye kettévágása egy harmadikos gyerekek még nehéz feladat, s balesetveszélyes is, így elkelt a segítő felnőtt kéz. Velem együtt 7 felnőtt dolgozott elmélyedve. Mivel ez már a harmadik találkozás volt, örömmel tapasztaltam, hogy nem hallok „ez az én apukám”, „ez az én anyukám” megjegyzést. A szülők is, bár gyermekük közelében választottak helyet, bárkinek szívesen segítettek. Ötleteket ők is, én is adtunk, használhatták a Kisdobos egyik számát és a Gesztenye című könyvet is, mégis sokan önállóan terveztek. Halász-Jutka vidám dalai mellett egymás után születtek a figurák. Mindet derűsen fogadtuk, és a kis kiállításunkhoz tettük. Volt köztük Makk Marci, gyermekfigurák, különféle vadonélő állat, képzeletbeli szörny, gyűrűtartó, nyakkendő-összefogó, papírszalvéta-tartó. Végül megnéztük a Makk Marci kirándul című diafilmet.

Januárban hóesésben indultunk a Móra Ferenc Múzeumba, 4 szülővel. A népművészeti szobát a gyerekek közül is többen látták már, mégis nagy érdeklődéssel hallgatták magyarázatom, s főleg a szülők visszaemlékezéseit. A növények és állatok mindig megmozgatják a gyermekek fantáziáját. A kitömött állatok előtt percekig álltak. Nagyon tetszett mindannyiunknak a gyógyszerértárra varázsoló terem is. A gyerekek jó érzékkel találták meg a tárgyak egykori funkcióját. A táblákat nézegetve, a

szülőkkel meglepődve láttuk, hogy az általunk ismert híres emberek közül milyen sokan értettek a gyógyszerész tudományhoz. Élményeinket később megbeszéltük, és meg is örököztük.

Februárban igazi vidámság, a farsangi mulatság következett. A csoport kibővült a nem napközisekkel is, mivel ez egyben kisdobos-program volt. Az egyik dekorátor apuka segítségével igazi díszletté vált a terem.

Az előadó hosszú' asztala tele volt különféle finomsággal, amit a szülők maguk készítettek. 16-an töltötték velünk a délutánt. Nagy érdeklődéssel vártuk a jelmezek felvonulását, amelyből a szülőkből álló zsűri választotta ki a legötletesebbeket. Ezután az osztályfőnökök, a szülők és én együtt táncoltunk a gyerekekkel, amelyhez zenét 2 apuka felváltva szolgáltatott. Gyermekek felnőttek, egyaránt kikapcsolódott erre a néhány órára.

A következő találkozásnál már építettem addigi tapasztalataimra. Miután megtudtam, kire számíthatok, megbeszélttem velük „nagy” tervem. A húsvét volt a témánk, s megkértem őket, vállalják el egy-egy csoport vezetését. Természetesen ehhez minden segítséget megadtam, elkészítettem a mintadarabot, elmagyaráztam elkészítésének menetét. A termet átrendeztük, és a gyerekek kívánságuknak megfelelően 4 csoportban foglaltak helyet.

A foglalkozást megelőzte egy könyvtári látogatás, ahol húsvéti népszokásokat gyűjtöttek a gyerekek. Ezt kulturális foglalkozáson fel is dolgoztuk. Ezen a foglalkozáson felelevenítettük, kibővítettük azt, majd előkészítettem közös tevékenységünket. Ezután a csoportok munkához láttak, a szülők irányításával. Az egyik csoport egy anyuka vezetésével szőrméből varrt nyuszt. A főleg fiúkból álló csoport egy ügyes anyuka segítségével flakonból készített nyuszt, amelybe tojást, cukorkát lehetett tenni. A tojásfestők csoportja háromféle technikával hímes tojást készített. Ők ötleteket gyűjthettek a foglalkozás elején bemutatott könyvekből, a gyűjtőmunka során összegyűlt képekről és az általam szemléltetésképpen kitett hímes tojásokról. A negyedik csoport üdvözlőlapot készített, lenyomattal. Közben én besegítettem egy-egy csoportnak, majd a kartonból elkészült „negatívokról” elkészítettem nyomdafestékkal, hengerléssel a lenyomatokat. Nem győztünk gyönyörködni az elkészült munkákban. Néhány locsolóversike, és az öntözés után néhány tojás gazdát cserélt. A szülők meglepően ügyesen irányították a csoportokat, s senki sem maradt segítség nélkül. Együtt élveztük a gyerekekkel a munkát, s együtt örültünk eredményének.

Utolsó alkalommal a fűvészkertbe kirándultunk. Csodaszép időben sétálgattunk a madárfütyös fák alatt, kiválasztottuk azt a madáretetőt, melyet jövőre már mi is el tudunk készíteni. „Élőben” vizsgálhattuk az ismert növények tulajdonságait, s tágra nyílt szemmel néztük, milyen hatalmas banánok érlelődnek a melegházban.

Meglestük, hogyan eteti kicsinyét egy fecskepár, s az akvárium különleges halakkal keltette fel érdeklődésünket. Az együtt átélt élmény tette széppé, sokáig emlékeztetése ezt a délutánt.

A programokat az év során *albumban* örökítettük meg. (Jutalom volt abba beleírni, rajzolni. Azok, akik ezt kiérdemelték, alá is írták nevüket a bejegyzett oldalon).

Ezekre a foglalkozásokra a gyerekek örömmel várták a szülőket. Azt hiszem érthető, hogy a legnagyobb öröm azoké volt, akiknek éppen eljött anyukájuk, apukájuk vagy nagymamájuk. Sok mindent tanulhattak tőlük, a tudnivalóktól egészen a viselkedési formákig. Olyan mértékű segítséget kaptak a tevékenységekhez, amelyet én egyedül nem tudtam voltam nyújtani. S talán a legfontosabb, jó volt együtt lenni együtt örülni.

A szülők is megéreztek az együttlét örömét, hisz egész évben szívesen jöttek

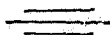
közénk. A programok során egyéniségükkel hatottak a gyerekekre, közelebb kerültek hozzájuk. Jobban megismerték saját gyermeküket, annak baráti körét. Természetesen a szál erősödött köztük és köztem is. A meghitt beszélgetéseken túl, bepillantást nyertek a napközi életébe, munkájába, s talán tudásuk is bővült. Remélem, ötleteket kaptak a szabad idő hasznos eltöltéséhez, hiszen a szabad szombat lehetővé teszi a családok együttlétét. Meggyőződésem, hogy akik ezeket a délutánokat velünk töltötték, ezután gyakrabban fogják meg gyermekük kezét, s többször hangzik el majd a kérdés: hova menjünk? mit készítsünk közösen?

A gyerekeken és a szülőkön kívül én is gazdagodtam. A szülők kapcsolata a saját és más gyerekkel, a közös beszélgetések sokat jelentettek nekem is. Az iskolában a gyerekeket látom, családlátogatáskor, szülői értekezleten a szülőt, de együtt, ráadásul tevékenység közben megfigyelni őket ritkán adódik alkalom. Ezek a foglalkozások ezt is lehetővé tették.

A személyiségek jobb megismerésén túl konkrét segítséget is kaptam a szülőktől. Hiszen nem mindegy, hogy csak én, vagy többen kísérjük, utaztatjuk a gyerekeket. A segítő kezek lehetővé tették, hogy komolyabb, nehezebb munkadarabokat tervezek, amit egyedül az én segítségemmel a csoport nem tudott volna elkészíteni. Kiegészítésekkel, ötletekkel, beszámolóikkal többet tudtunk *együtt* adni a gyerekeknek.

Természetesen van még csiszolni való, – a szülők minél szélesebb körét bevonni, a tevékenységeket még színesebbé tenni, – mégis úgy érzem, vállalkozásom sikeres volt. Kartársaimnak is csak ajánlani tudom.

Próbálkozzanak meg velem!



BIRKÁSNE DR. PÁPAY JUDIT  
Győr

## Bél Mátyás, a polihisztor pedagógus

1684. március 24. jelentős dátum a magyar művelődéstörténet életében. Ezen a napon, 300 évvel ezelőtt, a Garam egyik Zólyom megyei mellékvölgyében, Nagyócsán, – ma Ocsova – egy kivételes életművű, nagy szellem született: Bél Mátyás. Ő a XVIII. század magyarországi szellemi életének kimagasló alakja volt, és az elsők közé tartozott, aki sokoldalú tudományos tevékenységével túllépte az addig szokásos egyháztörténeti kereteket. Már korábban Európa-szerte ismerték hazai és nemzetközi tudományos munkáit, példás emberi magatartását, cselekvő hazaszeretétét, tanulmányt írt német, angol, francia folyóiratokban, és Európa majdnem mindegyik tudományos akadémiaja – Berlin, London, Szentpétervár – tagjává választotta.

Olyan nagy elme volt, aki egy műveltség egészét képes volt átfogni, összegezni. Kiváló nyelvész és történész, a földrajztudományok jeles képviselője, – Magyarország megismertetésével – a magyar idegenforgalom első igazi úttörője, és korához képest olyan modern pedagógiai elveket valló jeles pedagógus volt, aki számtalan jelentős pedagógiai reformot és újítást alkotott, és valósított meg, 1721-ben ő alapította az első magyarországi hírlapot is, a „Nova Posoniensia” címűt, amelynek szerkesztője is volt. Mint polihisztor pedagógus, a kor legkorszerűbb pedagógiai irányát, a pietizmust – amelyet Halléban tett magáévá – alkalmazta iskolájában.<sup>2</sup> Az ő pedagógiai tevékenysége hatására gyorsan emelkedett a besztecerbányai gimnázium híre, s tódultak iskolájába a tanulni vágyó ifjak. Bél hazatérésekor a protestáns kollégiumi nevelésben a Sturm–Trotzendorf-féle hatás érződött még, s az oktatás a XVI. századi Ratio Studiorum alapján történt. Az iskolai tanulmányok kezdete nem volt meghatározott életkorhoz kötve, s az oktatás egyéni és nem osztályrendszerű volt. Egy-egy csoportban különböző életkorú és képességű gyermekek ültek és tanultak. Bél egyik legkorszerűbb pedagógiai újítása az volt, hogy középiskolájában megszervezte az osztályrendszert. Egy-egy osztályban megközelítően azonos fejlettségű tanulókat csoportosított, s hogy a tanítás valóban az egész osztálynak szóljon; kötelezővé tette a tábla használatát. Ebben a korban ezek nagy mértékben hozzájárultak az oktatás hatékonyságának emeléséhez.

Másik fontos újítása az volt, hogy a tanítási órán a tananyagot olyan alaposan kell elmagyarázni, hogy a gyermekek az iskolában, az órán tanulják meg mindazt, amit tudniuk kell, és nem pedig az addig szokásos otthoni, könyv nélküli magolással. Otthon legfeljebb csak ismétlenek, gyakoroljanak a tanulók. Megkövetelte tanártársaitól, hogy ennek az elvnek a megvalósítása érdekében csak azt tegyék az órán, ami ott szükséges, és mindig előre, alaposan készüljenek fel. Az egységes pedagógiai eljárások megvalósulása érdekében látogatta rendszeresen az osztályokat, ha szükségét érezte, akkor ő maga mutatta meg, hogyan kell korszerűen tanítani. Hetenként tanterületi értekezleteket tartott, ahol megbeszélték a feladatokat és módszereket. Az értekezleten elhangzottakat pedig jegyzőkönyvben rögzítették. Az ő tevékenysége hatására kezdődött meg ebben a korban a rendszeres iskolalátogatás, ellenőrzés, a „lustratio” az iskolafenntartók részéről. (Ezt egyébként jóval később, az I. Ratio Educationis és II. József a vizitátorokra vonatkozó rendeleteikben tették kötelezővé.)



Bél Mátyás újítása volt a tanév végi nyilvános vizsga is, amelyet egyrészt azért vezetett be, hogy a tanítóknak módjában álljon bizonyítani azt, hogy becsülettel végeztek munkájukat, másrészt azért, hogy a résztvevők belássák, milyen eredményes és hasznos a gyermekek taníttatása, és ezáltal inspirálta a szülőket arra, hogy minél több gyermeket taníttassanak tovább. Hazánkban először a besztercebányai gimnáziumban tanítottak magyar földrajzt és történelmet, sőt korának részletes „politikai történetét” is. Bél az első földrajzi munkáját iskolája számára írta, amelyet tankönyvként adott ki 1713-ban, „Compendium Geographicum” címmel. Ezt a tankönyvet németre is lefordították.<sup>8</sup>

1714-ben a kor egyik legrégibb és legnevesebb gimnáziumában, a pozsonyi gimnáziumban is korszakot jelentett az ő működése. Az iskola korábbi hírnevénél is rangosabb mintaintézmény lett, Magyarország legkorszerűbb középiskolája, egyre növekvő tanulólétszámmal. Amikor átvette az iskola igazgatását, alig volt 40 tanuló, néhány évvel később pedig ez a létszám tízszeresére emelkedett, és az ország legtávolabbi vidékeiről is vonzotta a tanulókat. Bél Mátyásnak mind tartalmi, mind módszertani újításait, reformjait más középiskolákban is átvették. Magyarországon először ő vezette be a haladási naplót és az iskolai anyakönyveket. Minden tanulóról személyi lapot is vezetett. Egyik leglényegesebb reformja volt az általa részletesen és pontosan kidolgozott tanterv és nevelési terv, az „Ephemerides”, iskolája minden osztálya és tanulója számára. A klasszikusok és a hittan rovására fokozta a reáltárgyak oktatását. A latin és a görög nyelv mellett a mennyiségtan, a földrajz, a történelem, a felsőbb osztályokban a filozófia, az irodalom és a magyar nyelv volt tantervének tengelye. Ezeket a tantárgyakat természettudományi elemekkel szőtte át. Tantervében szerepelt továbbá a szépírás, zene, francia és héber nyelv is. Kiemelkedően fontos reformjai voltak, hogy a tanárokat tanmenetek készítésére és az abból való tanításra kötelezte, valamint a tanulók tudását minősíteniük kellett. Ő vezette be elsőként az osztályozást is hazánkban. A tanárai számára kidolgozott módszertani utasításokban és egységes módszertani eljárásokban előírta, hogy a tanár előadása legyen figyelmet keltő, élénk, és alkalmazzon a tanulók felfogásához. Lelkiismeretes, egyéni bánásmódot követelt. Előírta, hogy mindenkor figyelembe kell venni a növendékek egyéniségét, képességeit, hajlamát. Fegyelmi előírásait kellő szigor és szerető gondoskodás jellemezte. Megkövetelte, hogy a fegyelmi eljárásban, a büntetés kiszabásában minden körülményt figyelembe kell venni, döntően a tanuló egyéniségét. A szegény tanulók számára házi tanítói állást szerzett, hogy biztosítva legyen továbbtanulásuk.

Forradalmian új volt, hogy az iskolában szokásos diktálás és jegyzetkészítés helyett a tanároknak és a tanulóknak egyaránt kötelező tankönyveket vezetett be. Ő maga is számtalan tankönyvet írt – magyar nyelvkönyvet, latin nyelvtant, földrajz, történelem, retorika tankönyveket –, a többit pedig képzett tanárokkal íratta. Bél Mátyás minden tantárgyat szemléltetve tanított, és ezt tanártársaitól is megkövetelte. Gyűjteményeket, szerzéseket létesített. Tanítványaival gyakran ment tanulmányi kirándulásra, és kutatómunkájába is bevonta őket. Az volt az elve, hogy a szemléltetés és szemléletesség alapvető követelménye az eredményes tanításnak. Ezért a térképek ismerete, növényzeti séták, gyűjtőmunkák, a tanultak természetbeni gyakorlása elengedhetetlenek.

Kornis Gyula „A magyar művelődés eszményei” c. művében azt írta Bél Mátyás tanítványairól, hogy „a zsenge korú gyermekek többet tudnak beszélni a krokodilus-ról és egyéb csúszó-mászó állatokról, mint a keresztény hit alapigazságairól.”<sup>9</sup> Jelentős forradalmi tettek számított ez abban a korban. Bél Mátyás alapvető célként tűzte ki iskolájában az anyanyelvi nevelés fokozását, olyan időben, amikor a Rákóczi-szabadságharc leverése után a berendezkedő osztrák uralom németesítési törekvése

mellett mostoha sors jutott a magyar nyelvnek. A „Magyar grammatika, vagyis a hazai nyelvnek gyökeres megtanulására való intézet” c. könyve az úgynevezett „nemzeti iskolák” anyanyelvi tankönyve volt, s mintegy 100 évig, a XIX. század közepéig ebből a tankönyvből tanítottak. A német ajkú telepesek magyarul való tanulását elősegítő német nyelvű magyar nyelvtankönyvével, – melyet szintén egy évszázadon át használtak – mint mondta, ugyancsak a hazát akarta szolgálni. Pozsonyt akkoriban nagyobb részt németek lakták. Többször is kifejtette, hogy a több nyelvű hazában a nemzetiségek harmonikus együttműködésének feltétele egymás megismerése, egymás nyelvének ismerete, a műveltségi színvonal emelése, az emberek erkölcsi megújódása, a szegények, elesettek és elnyomottak felé forduló segítőkészség, amely megváltoztatja a társadalmat. Ez elsősorban azonban nevelés kérdése, amelyet az ifjúságon kell kezdeni.

Bél Mátyás a szükségleteknek és követelményeknek jobban megfelelő iskolát hozott létre, amely tartalmi és módszertani újításaival alaposabb és szélesebb körű ismereteket nyújtott, erkölcsileg és társadalmilag is helyesebb emberi magatartásra nevelt. Korszakalkotó pedagógiai tevékenysége, oktatási és nevelési követelményei, módszerei, tankönyvei, tantárgyai nemcsak korában voltak forradalmian újszerűek, de napjainkban is időt állóak.

Bél Mátyás a korai felvilágosodásnak egyik legnagyobb hazai képviselője is volt, aki az akkori osztrák birodalomban a francia nyelv tanításával, népi, nemzeti elképzeléseivel tisztán mutatta az utat a felvilágosodás felé.<sup>6</sup> Pedagógiai tevékenysége mellett számtalan cikket, tanulmányt írt külföldi folyóiratokban, német, angol, francia nyelven, különböző tudományágakból.

Mintegy 2 évtizedes kutató- és gyűjtő munkája után készült el fő művével, a „Notitia Hungariae novae historio geographica”, azaz „Az Új Magyarország történeti-földrajzi ismeretei” című latin nyelvű munkájával, amelyben Magyarország egyetemes államismeretét foglalta össze. A XVIII. századi Magyarországon – törökök visszavonulása, szabadságharcok pusztításai – a valóság minden részletét felmérte, összegyűjtötte, és saját tapasztalatai alapján leírta a kor gazdasági-társadalmi-politikai életének, településtörténetének, néprajzának kultúrtörténetét, az emberek életviszonyait, és tervet készített a jövő számára. Ez a munka azért óriási jelentőségű, mert két évszázadra meghatározta a magyar gazdasági és társadalmi élet alakulását, esetleges következményeit bizonyos tekintetben még ma is figyelembe kell venni. Munkájában tanácsokat adott a fejlettebb gazdálkodásra, egészségesebb életmódra, és felhívta a figyelmet arra, hogy a nép a kor adta lehetőségeknél sokkal alacsonyabb szinten él. A Notitiát 6 kötetre tervezte. Az I. kötet Pozsonyról 1735-ben, a II. kötet Pozsony, Túróc, Zólyom és Liptó megyékről 1736-ban, a III. kötet Pest-Pilis és Solt megyékről, valamint Budáról 1737-ben, a IV. kötet Nógrád, Bars, Nyitra és Hont megyékről 1742-ben, az V. kötet első fele Moson megyéről 1742-ben jelent meg. Fő művét leromlott egészségi állapota miatt nem tudta befejezni.<sup>7</sup> Az utóbbi években nemcsak a történészek, földrajztudósok, de a honismeret és helytörténet művelői is mind erőteljesebben érdeklődnek e nagy jelentőségű munka iránt. Ennek köszönhető, hogy több kéziratban maradt kötet fordítása, kiadása megkezdődött napjainkban.

Bél Mátyás kiemelkedő, sokoldalú tudományos munkái, korszerű pedagógiai reformjai, tanításai köteleznek bennünket arra, hogy születésének 300. évfordulóján tisztelettel emlékezzünk rá.

#### JEGYZETEK

1. Márki Sándor: Bél Mátyás életrajza Pozsony 1886.

2. Payr Sándor: Magyar pietisták a XVIII. században. Magyar Protestáns Egyháztörténeti Mo-

Payr Sándor: Magyar pietisták a XVIII. században. Magyar Protestáns Egyháztörténeti Monográfiák. I. Bp. 1898.

3. Márki Sándor: A földrajztanítás története Magyarországon. Földr. Közl. 1891. 268–288.  
Dékány Kálmán: Bél Mátyás földrajza Marosvásárhely 1903.

4. Molnár Aladár: A közoktatás története Magyarországon a XVIII. században Bp. 1881. 431.

5. Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei 1777–1848. I. 337. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda 1927.

6. Hadán Lajos: Bél Mátyás. Akadémiai székfoglaló értekezés. In: Értekezések a történelmi tudományok köréből VIII. Bp. 1879.

Markusowszky Sámuel: A pozsonyi lyceum története. Pozsony, 1896. 163–224.

Sipos Istvánné: Bél Mátyás pedagógiai reformtörekvései. Magyar Pedagógia, 1962. 82–103.

Thirring László: Bél Mátyás születésének 250. évfordulójára. Magyar Stat. Közl. 1934. 3. sz. 230–232.

Losonczi Zoltán: Bél Mátyás tudomány- és neveléstörténeti jelentősége. Orsz. Ág. Hitv. Evang. Tanáregyesület Évk. Mezőtúr, 1935.

Wellmann Imre: Bél Mátyás (1684–1749) Történelmi Szemle 1919. évi 2. sz. 381–391.

Szent-Iványi Béla: A pietizmus Magyarországon. Bp. 1936.

Payr Sándor: A pietizmus paedagogikája. Neveléstörténeti tanulmányok. Pozsony, 1908.

7. Márki Sándor: A vármegyék leírásának történetéből. Földrajzi Közlemények 1888. 193–212.

Bél Mátyás: Notitia Hungariae novae historico geographica Mikoviny Sámuel térképeivel és rajzaival I–IV. Wien, 1735–1742. V. kötet Zichy kiad. 1892.

Kellemes karácsonyt  
és  
eredményekben gazdag új esztendőt  
kíván  
minden kedves Olvasójának,  
Munkatársának

a Módszertani Közlemények Szerkesztősége  
és  
Kiadóhivatala

*Theodore W. Schultz:*

## BERUHÁZÁS AZ EMBERI TÖKÉBE

(Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1983. 300. l. Fordította: Tényi György).

A magyar pedagógiai szakirodalomban legutóbb (és elsőnek) Philip H. Coombs könyve, az 1971-ben megjelent „Az oktatás világváltsága” hozott egy olyan új szemléletet, amely az oktatás, képzés közgazdasági, oktatásgazdaságtani összefüggéseit kívánta előtérbe helyezni. Nem véletlen, hogy ez a könyv olyan nagy érdeklődést váltott ki, s azóta is e problémakör alapvető irodalmaként tartják számon. Coombs feltárta azokat a tényezőket, amelyek előidézték azt, hogy az oktatási rendszerek elmaradtak a társadalmi, gazdasági, technikai fejlődéstől. Megoldási módszerként javasolta a rendszerelemzés kiterjesztését a közoktatás, közművelődés területére is. Az eltelt több mint egy évtized alatt ez a felfogás nálunk is általánossá vált, és hatását is tapasztalhatjuk napról, napra.

Magyar szerzőtől azonban az elmúlt évek alatt e kérdéssről nem jelent meg átfogó tanulmány, jóllehet a gazdasági kérdések azóta még nagyobb súllyal jelentkeztek a közoktatás területén is. A magyar pedagógiai szakemberek inkább a problémák szociológiai oldalával foglalkoznak, nem pedig a közgazdasági tényezőkkel. Ugyanakkor a közgazdasági szakemberek sem fordultak még nagyobb intenzitással az oktatás kérdéseire. Ezért mondható jelentősnek a most megjelent könyv, amelyet ismét külföldi közgazdasági szakember írt.

Az 1902-ben született Schultz a Chicagói Egyetemen az agrárgazdaságtan kérdéseivel foglalkozik. Az 1950-es években kezdett foglalkozni az ún. „human capital” elmélet kérdéseivel, s ilyen irányú kutatásainak összefoglalását foglalta össze az 1971-ben megjelent „Beruházás az emberi tőkébe”, amelyet nálunk 1983-ban jelentettek meg. Schultz 1979-ben kapott közgazdasági Nobel-díjat. Schultz életét, tevékenységét, elméletét a könyv elején Kovács János ismerteti.

Érdekes, hogy Schultz könyve eddig nem váltott ki olyan nagy érdeklődést, mint Coombs műve. Az okokat érdemes lenne jobban megvizsgálni. Valószínűleg egyik oka ennek az is, hogy már megszoktuk a közgazdasági kérdések életünk minden területén meghatározó elemként való jelentkezését. Ez persze nem jelenti azt, hogy minden területen azonos módon alakítják is a közgazdasági tételek a gyakorlati tevékenységet. Ilyennek ítéelhetjük meg a közoktatást is, ahol nem minden alkalom-

mal vehetjük még észre a közgazdasági szemléletmód érvényesülését. Érdemes tehát Schultz könyvét figyelmesebben elolvasni.

Schultz jelentős szerepet játszott az ún. „emberi tőke” elméletének kidolgozásában. Az oktatást, tanulást Schultz e könyvében is befektetésként vizsgálja, azt elemelve, hogy e befektetés megtérülése milyen módon, és hatékonysággal történik.

A könyv 13 fejezetből áll. Az előszóban a szerző definiálja az emberi beruházás fogalmát: „Az emberi beruházás azt jelenti, hogy a tőke hagyományos fogalmát ki kell terjeszteni, helyet kell adni benne az emberi tőkének is.” Az első fejezetben (A gazdaság korszerűsítése és a beruházás) áttekinti a szerző az e kérdésben kialakult különböző elméleteket és osztályozza őket. A második fejezet (A technikai változás megoldatlan kérdése) ismerteti a technikai haladás fogalmát, az egyes alkalmazott modelleket, elméleteket s összegezésként megállapítja: „A technikáknak tőkeformákká való átalakítása kétsésgkívül messzeágazó következményekkel jár a gazdasági elmélet számára.” A harmadik fejezetben a szerző a „Beruházás az emberi tőkébe” címmel az alapvető kérdéseket elemzi. Mindenekelőtt azt, hogy bár nyilvánvaló, hogy az emberek szert tesznek hasznos szakképzettségre és tudásra, mégsem általános annak az elfogadása, hogy ez a képzettség és ismeret a tőke valamilyen formáját alkotja. Ezért vállalkozik arra, hogy bemutassa az emberi beruházás körét és tartalmát, valamint az ebből származó gazdasági növekedés összefüggéseit. Rámutat a szerző több oktatáspolitikai kérdésre is, pl.: „Az Egyesült Államok adótervényei mindenütt hátrányosan különböztetik meg az emberi tőkét. Ez a tőkeállomány nagyra növekedett, és nyilvánvaló, hogy értékcsökkenést szenved, elavul és karbantartást igényel.” A következő fejezetben az emberi tőkével kapcsolatban kialakult ellenvéleményeket ismerteti. Az ötödik fejezet (Gyakorlati következmények) tartalmazza annak bizonyítását, hogy az emberi beruházások növekedése számottevően javította a gazdasági tevékenységbe belépő munkaerő minőségét. Ennek igazolásául a szerző bemutatja azt, hogy az Egyesült Államokban 1929 és 1959 között a különböző tőkeállományok évi növekedése milyen volt a nettó nemzeti termékhez viszonyítva. A hatodik fejezettől Schultz rátér az eddigi elméleti alapvetések alkalmazására az oktatás területén. A hatodik fejezet címe: „A szellemi tőke képződésének költsége.” A szerző így vezeti be mondanivalóját: „Noha az oktatás bizonyos mértékig fogyasztás, hiszen bizonyos szükségleteinket elégítjük ki, amikor tanulunk, túlnyomórészt mégis beruházás, mely-

nek célja olyan képességek megszerzése, amelyek jövőbeni szükségletkielégítést tesznek lehetővé, vagy növelik az érintett személynek mint termelőnek a jövőbeli keresetét. Tehát az oktatás egy része a hagyományos tartós foglalkozási javakkal, másik része pedig a termelőszközökkel rokon. Így az oktatást beruházásként, eredményét pedig a tőke egy sajátos formájaként kezeljük. Mivel az oktatás a befogadó személy részévé válik, emberi tőkének nevezem." E szemléletmódból kiindulva az oktatásgazdaságtani problémákat két oldalról vizsgálja: a tanulók iskolába járása miatt elmaradt kereset, valamint az iskolák működtetésének költségei oldaláról. Az elemzett adatokat a szerző az Egyesült Államok elemi- közép- és felső iskoláira 1900-tól 1956-ig fordított összegeiből veszi. A hetedik fejezetben (Az elmaradt keresetek szerkezetének megváltozása) még nagyobb részletességgel vizsgálja az egyes iskolatípusokra fordított összegek alakulását. A nyolcadik fejezet (A szellemi-tőke-állomány változásának mérése) és a kilencedik fejezet (A megtérülési ráta szerepe az oktatási erőforrások elosztásában) statisztikai adatok gazdagságával bizonyítja a szerző állásfoglalását: a szellemi beruházás következtében képződő tőke számottevő tényezővé válik a gazdasági fejlődésben. A tizedik fejezetben (A felsőoktatás erőforrásai) az elméleti alaptételt a főiskolák, egyetemek vonatkozásában vizsgálja Schultz, s a felsőoktatás hármaskörű funkcióját állapítja meg: tehetséggutató, tulajdonképpen oktatás, kutatás. A tizenegyedik fejezetben (Prioritások az elemzésben), a tizenkettődikben (A kutatási erőforrások elosztása) és a 13. fejezetben (Az ember növekvő gazdasági értéke és az intézmények) a szerző ismét általános érvényű – vagyis nem csupán oktatásgazdaságtani – kérdésekkel foglalkozik. Különösen elgondolkodtatóak azonban a tizenharmadik fejezetben írottak (pl.: „Az emberek gazdasági értékének növekedése új követelményeket támaszt az intézményekkel szemben... amelyek késve alkalmazkodnak az új szükségletekhez.”)

A magyar kiadás a könyv végén közli Schultz beszédét, amelyet 1979-ben a Nobel-díj átvételekor mondott: „A szegénység gazdaságtana”. E rövid értekezést még akkor is el kell olvasni, ha az előző rész tartalmát nem mindenki tudja a gazdaságpolitikai fejtegetések és adatok miatt követni. A szerző megdöbbentő realitásokra mutat rá a szegényekkel kapcsolatban. Megállapítja: „A világ népességének legnagyobb része szegény, ha tehát ismernénk a szegénység gazdaságtanát, sokat tudnánk a valóban jelentős közgazdaságtudományból. A világ népességének nagy többsége a mezőgazdaságból szerzi meg megélhetését, ha tehát ismernénk a mezőgazdaság gazdaságtanát, sok mindent tudnánk a szegénység gazdaságtanáról.” Másutt: „A gazdagok nehezen tudják megérteni a szegények viselkedését.”

E fejezetben a szerző a következő kérdésekkel foglalkozik: a közgazdászok tévedései; a termőföld túlbecsülése; az emberek minőségét alábecsüljük; a vállalkozók; az egyensúlyzavarok elkerülhetetlensége; a népesség minőségének javulása; beruházás az egészségbe; a szellemi beruházás; a magas képzettségűek; zárómegjegyzések. Ebben szögezi le: „Ennek az előadásnak a fő mondanivalója az, hogy a népesség minősége és tudása számít igazán.”

A könyvet gazdag (angol nyelvű) irodalom zárja be.

Mint már említettük, a könyv 1971-ben jelent meg. Kérdés, hogy az azóta eltelt idő óta érvényesek-e még a szerző megállapításai, s így aktuális volt-e megjelentetése? Úgy gondolom, hogy a könyv elolvasása napjainkban is hasznos, mivel aktualitása nem csökkent, hanem nőtt. A problémát inkább az jelenti, hogy a szerző csak az Egyesült Államok adatait veszi figyelembe, s így következtetéseit, megállapításait szükségszerűen ezekből az adatokból származnak. Vannak nyilvánvalóan általános érvényű megállapításai is a szerzőnek, de ebben a tekintetben elmarad Coombs könyvének nemzetközi adataitól és általánosításaitól. Kivétel ez alól „A szegénység gazdaságtana” című előadás, amelynek viszont az egész emberiséget érintő megállapításai nagy intellektuális és emocionális élményt váltanak ki. Ezért lenne érdemes, sőt, szükséges, ennek külön kiadványban való megjelentetése, annál is inkább, mivel Schultz könyvét mindössze 3300 példányban adták ki. Talán ezért sem figyeltek fel sokan a jelentős műre, és nem váltotta ki azt a hatást, amelyet pedig tárgyánál és mondanivalójánál fogva ki kellett volna váltania.

DR. BERECSKI SÁNDOR

Dr. Szalay Károly ideg orvos

## ZENETANÍTÁS ÉS LÉLEKELEMZÉS

A régi folyóiratokban böngésző olvasót olykor váratlan meglepetések érik. Az érdeklődő nem egyszer olyan problémákra kap tanácsot, amelyek éppen napjainkban is megoldásra várnak.

Az énektanítás gyakorlatában, igen sok osztályban tudunk olyan tanulókról, akik – részben az otthoni zenei ingerszegény közeg miatt – ellenállnak, vagy nem kapcsolódnak be az ének-zenélés közös örömeibe. (Nem dolgoznak együtt az osztállyal, nem énekelnek szívesen a többiekkel, morgó hangon énekelnek, kerülik az énekes játékokat, közömbösen viselkednek, vagy nyíltan elutasítók a zenei tevékenységgel szemben.)

Mi okozhatja a parányi emberkének ezt a visszafogottságát, s milyen megközelítéssel lehet őket az osztály és az ének-zenei óra tel-

jes értékű tagjává tenni? – merül fel a kérdés nap mint nap.

Úgy látszik e gond – sajnos nem újkeletű. Dr. Szalay Károly ideg orvos és probléma megfogalmazására és megoldására vállalkozott az Énekszó II. évfolyam 2-3. szám (8-9. l) 1934. december 1-i számában.

Tanácsai a mai olvasónak is biztos fogódzókat adnak.

„Én csak azt látom – írja, hogy az oktatói és nevelői működésnél még ma is sokszor a külső kényszer dominál. S minden olyan működés ellen, amit az egyén kényszernek érez, tiltakozni fog. Bizonyos tárgyi ismeretek el, vagy el nem sajátítása egyáltalában nem a szellemi képességek függvénye. Valaminek a meg nem tanulása sok esetben csupán egész közönséges tiltakozás egy külső kényszer ellen.”

Sajnos, még gyakran előfordul, hogy ez a kényszer éppen a pedagógus ének-zenatanítási kényszere.

Ilyen gondok összefüggésében „talán sehol annyi hibát hibára nem halmoznak a pedagógusok, mint éppen a zenetanításnál. Az egész zenetanítás a spontán akarás, a belső kényszer motiválásának kialakításával, kifejlesztésével, diadalra jutásával áll, vagy bukik.”

Ez ember, így a gyermek is a zenével önmagát fejezi ki. A gyermek, érzelmi beállítódásának dominanciája miatt még érzékenyebben reagál a zenére, mint a felnőtt.

A gyermek zenei nevelésével kapcsolatban gyakran hivatkoznak a rossz hallásra, botfülségre, vagy éppen, hogy nincs „hangja” a gyermeknek. Pedig „a rossz hallás” nem feltétlenül akadály a zene befogadásának, tanulásának. „A rossz hallás sokszor semmi más, mint egy hallani nem akarás, annak amit mások mondanak, vagy jónak tartanak. És itt leszögezhetjük azt a szomorú tényt, hogy a legtöbb gyermek első zenei megnyilatkozásait senki figyelembe sem részesíti, észre sem vették őket, vagy ha igen, leintették, vagy elvették tőle az ő magacsínálta primitív hangszerét.” „Ilyen hallani nem akarás áll elő akkor is, ha a szülők, olyan zenei ingerkörnyezettel veszik körül gyermeküket, amelyek akciójára, a gyermekek reakciója nem autentikus. – „Vegyük csak a tényérok ütögetését kiskanállal, vagy olyan alkalmakat, midőn fadaraboknak, ceruzának asztalhoz, székhez való ütögetésével hoz ki egészen szabályos ritmusokat.”

Az első zenei megnyilatkozások lebecsmérlése, leültetése a legfőbb kifejlesztői az ún. rossz hallásnak. Az ilyen gyermek az első zenei gyönyörködéstől megfosztott valaki. Ennek következményeként a gyermekben kifejlesztették a hallani nem akarás állapotát. „Azaz a legtöbb gyermek nem nyugszik addig, míg az elsődleges zenei élmény kielését meg

nem engedik neki, s hallani sem akar addig másról, míg ezt valamilyen formában nem biztosítják neki.”

A probléma megoldása két pontban fogalmazható meg:

1. A zenetanítás elsősorban a gyermek számára örömnnyújtás legyen. Amint az „első zenei megnyilatkozás, ha ez játékos formában történt is, örömtélés volt a gyermek számára, ha ezt a zenetanítás folytatólagosan nem biztosítja, igazi eredmény az ilyen munka után nincs.”
2. „Minden zenetanítás kezdetén, a gyermekre nézve traumatikus jelentőségű első zenei csatlódásokat fel kell oldani, hogy a további fejlődés biztosítható legyen.”

Az első pontban foglalt gondolat megvalósítása kézenfekvő. Minél több gyermekjáték-dalt kell játszani az órán, így az éneklés, a játék egyaránt szolgálja az örömszerzést.

A másik probléma megoldása nagyobb körültekintést igényel. Az út itt is a zenén, az örömerkés megszerzésén keresztül járható. Mindig be kell várni a tanítónak a tanulóknak a zene kiváltotta spontán érdeklődést, s csak azután lehet továbbmenni. Meg kell várni, míg a tanulók maguk kezdenek egy-egy játékdalt kérni, hogy énekeljék, játsszák el újra, azt a pillanatot, mikor saját maguk kezdenek indulni a zenei felfedező útra. „Ezek a tanulók a zenét sohasem tették egészen magukévá, sohasem hódították meg a zenét, de azért, mert nem hódíthatták meg. Nemi engedték őket felfedező útra. A pedagógus úgy tanít, úgy viselkedik, hogy a tanulók figyelmeztetés nélkül is észreveszik a hibát, észreveszik, hogy rossz úton járnak.”

A zene azonban nemcsak érzelmek, indulatok direkt kielési területe, ahol az egyén spontán módon magától intéz el valamit, valamilyen zenei megnyilatkozásban, hanem igen sok esetben a zenéhez való menekülést találjuk benne. Ilyenkor a zene arra jó, hogy egy bizonyos indulat soha a tudatba ne kerüljön. Nincs az emberi életnek olyan indulati megnyilatkozása, ami a zenében valamilyen szimbolikus jelentőséget ne kapna. Ezek a szimbolikus jelenségek, nem mindig egyeznek meg a család és az iskola vonatkozásában. Amennyiben az otthon, csak negatív szimbólumok létrehozására képes a zene vonatkozásában, akkor a pedagógus igen nehéz helyzetbe jut. Ilyenkor megoldást jelent „a gyermek kibeszélni hagyása.”

A megoldás ezen a ponton a pedagógus kezében van, mégpedig úgy, hogy „ő is mennyire szabad, mennyire működhethet ösztönös megérzései, s így találhatják meg az utat a növevők mélyén fekvő lelki régióhoz.”

A felnövevők nemzedék individuális, érzelmi gondjai a mi gondjaink is.

„En a kérdés felvetésével a pedagógusok figyelmét akartam felhívni egy nehézségre, amivel ők sokat küszködnek, de aminek igazí lényegét sokan nem ismerik fel helyesen.”

BALLA TIBOR

V. M. Deribas:

USZTOJCSIVIJE GLAGOLNO-IMENNIJE SZLOVOSZOCSETANYIJA RUSSZKOVO JAZIKA

(Izd-vo „Russzkij jazik”, Moszkva, 1983)

Az „ige + főnév (előjáróval; előjáró nélkül) típusú állandósult szókapcsolatok száma igen jelentős az orosz nyelvben. Használatukban – a több nyelvre jellemző azonosságok mellett – van nemzeti vonás is, ami nem kis mértékben nehezíti meg az oroszul tanuló igényes ember munkáját. A nyelvi jelek kapcsolódása bizonyos esetekben olyan jegyeket visel magán, amelyek elsjajátása a külföldiektől komoly erőfeszítést igényel. Erre a tényre jött rá már évekkel ezelőtt Vaszilij Makarovics Deribas, a Lenin nevét viselő Moszkvai Tanárképző Főiskola tanára, akinek az első ilyen gyűjteménye 1975-ben jelent meg. Az orosz nyelv állandósult igei-főnévi szókapcsolatai címen. Azóta a külföldiek ezreihez jutott el ez a kiadvány, valamint a 2. kiadása, amely 1979-ben jelent meg Moszkvában a Russzkij jazik kiadó gondozásában „tanácsadó szótár” formájában. Ez a kiadvány már több mint 5000 állandósult igei-főnévi kapcsolatot tartalmazott.

A „daty kljarvu” (= esküt tesz) típusú állandósult szókapcsolatokkal az elmúlt évtizedek frazeológiai kutatásai eléggé mostohán bántak, mivel a nyelvészek egy része ezeket ki-rekesztette a frazeológiából, mások viszont a „határázónába” utalták ezeket a kapcsolatokat, jöllehet a gyakoriságuk a köznyelvben igen jelentős, s a külföldi ezekkel gyakrabban találkozik, mint az alaposabban kutatótt frazeológizmusok jelentős részével. Az általunk vizsgált tanácsadó szótár összeállítója, V. M. Deribas a frazeológiai fordulatokhoz sorolja a között igei-főnévi állandósult szókapcsolatokat (5. lap), s nem kis tapasztalatára alapozva igen fontosnak tartja a velük való szakszerű, beható foglalkozást.

A szótárban között kapcsolatok egyike-másika a ma használatban lévő néhány általános iskolai tankönyvben is helytelen alakban fordul elő, s így is tanítják azokat, akiknek elemi ismereteik sincsenek az orosz frazeológiából: pl. „gyelaty ekszkursziju”. (Dr. Cser Márta-dr. Horváth Miklós: Orosz nyelvkönyv az általános iskola 7. osztálya számára, 9. kiadás,

Budapest, 1975. 57. és 58. lap). Az orosz nyelvre más kapcsolódási norma a jellemző: provogyity (szoversaty) ekszkursziju” (vö. V. M. Deribas könyve 136. 158. és 256. lapja adatait). Az igei komponens megválasztása szokta a problémát okozni, mivel az egyes nyelvekben ennek a „megválasztása” a specifikus: ogyerzsaty pobjedu (nad kem, csem) = győzelmet arat valaki felett (89. és 222. lap); nanoszity udar po komucsemu = csapást mér valakire, valamire (79. és 249. lap); szoversaty pojezdku po csemu utazást tesz (157. és 223. lap); szove saty agressziju = agressziót követ el (157. és 182. lap); szoversaty progulku = sétát tesz (137. és 231. lap). Az ilyen kapcsolatokban az ige általában elvesztette az eredeti jelentésfunkcióját (deszemantizálódott) és csak a kapcsolat egy-két igei funkciója „üres” jelölésére szolgál (pl. vid, mód, idő, szám, személy stb.); a főnév szemantikája a meghatározó.

Ha alaposabban tanulmányozzuk a tanácsadó szótárt, azt tapasztalhatjuk, hogy a közölt kapcsolatoknak a magyarban a legtöbbször a következő kapcsolódási (vagy egyedi) típusok felelnek meg:

1. Egybeesik a két nyelv kapcsolódása formailag is: gyelaty otkrityije = felfedezést tesz (52. és 218. lap)  
gyelaty karjeru = karriert csinál (51. és 203. lap).
2. Eltér a magyar igei komponens:  
gyelaty grimaszu = grimaszt vág (51. és 192. lap)  
gyelaty pereriv = szünetet tart (52. és 221. lap)  
navogyity porjadok = rendet csinál, teremt (77. és 226. lap)  
gyelaty vivod iz csevo = következtetést von le valamiből (51. és 190. lap).
3. Egyetlen ige felel(het) meg a magyarban az idézett orosz kapcsolatnak:  
gyelaty vibor = választ valakik, valami közül (51. és 190. lap)  
gyelaty kompliment = bókol/vagy: bókot mond (valakinek), (51. és 204. lap)  
braty intervju = meginterjúvol valakit (19. és 202. lap).

V. M. Deribas könyve elsősorban „hala-dóknak” készült (a Szovjetunióban tanuló egyetemistáknak és főiskolásoknak), ami azt is jelenti ebben az esetben, hogy az orosz tanárok számára kitűnő továbbképzési segédanyagként szolgálhat. A között kapcsolatok az összeállító mind az igei, mind a főnévi komponensnél adja a szótárban, és ez a szótár használhatóságát emeli. Igen értékesek azok az adatok, amelyeket az összeállító az egyes kapcsolatok után közöl (erős és gyenge vonzat, vid, a színönimák stb.).

Az egy- és kétnyelvű szótárakban szétszór-

tan található igei-névszói kapcsolatok egy jelentős csoportja most együtt van, s ebben a kiadásban már 5600-ra duzzadt a számuk. Ezt az anyagot – szerintünk – a jövőben még 2 irányban lenne célszerű bővíteni (a külföldön orosz tanítók igényeinek megfelelően).

1. Célszerű lenne bevenni még jó néhány olyan igei-főnévi kapcsolatot, amelyek kimaradtak eddig, s igen problematikusak sok vonatkozásban: pl. „bityszja ob zaklad”; „szpotknutyszja o porog” stb.
2. Kritikus esetekben célszerű lenne a stilisztikai jellemzők közlése is, mivel egyes esetekben itt igen széles skáláról tudunk: vö. pl.: „igraty, usztraivaty, szpravljaty, krutyity, otrapzdnovaty szvagybu”.

H. TÓTH ERIKA

R. P. Rogoznyikova:

SZLOVAR' SZOCSETANYIJ,  
EKVIVALENTNIH SZLOVU

Izd. „Russzkij Jazik” M., 1983.

Az állandósult szókapcsolatok minden nyelv szókinésének szerves részét képezik. Ezért egy-egy idegennyelv tanulása során nemcsak egy meghatározott nagyságú szókinésre kell szert tennünk, hanem egy bizonyos mennyiségű állandósult szókapcsolatot is el kell sajátítanunk. A leggyakrabban használatos állandósult szókapcsolatok ismerete elősegíti a beszédértést, az eredetiben olvasott szépirodalmi művek megértését, idegen nyelvi beszédünket színe- sebbé, stilisztikailag árnyaltabbá teszi.

Az utóbbi időben a szókinésminimum mellett a nyelvészek olyan frazeológiai minimum meghatározásán dolgoznak, amely kommunikatív szempontból a legértékesebb és a leggyakrabban használt állandósult szókapcsolatokat tartalmazza, és a nyelvtanulás során a tanulóknak el kell sajátítaniuk. Különösen figyelemre méltó eredményeket értek el ezen a téren a szovjet nyelvészek, akik az utóbbi időben a nemzetiségi iskolák tanulói, valamint az orosz nyelvet mint idegen nyelvet tanulók számára egy sor oktatási célokat szolgáló frazeológiai szótárt és gyűjteményt jelentettek meg. Ezek közül leginkább említésre méltó V. P. Zsukov: *Skolnyij frazeologicseskij szlovar' russzkovo jazika*, Izd. „Proszvescsenyije”, M., 1980. (Lásd erről dr. Hajzer Lajos ismertetését, INYT, 1982/4. számában), valamint R. I. Jarancev: *Szlovar'-szpravochnyik po russzkoj frazeologii*, Izd. „Russzkij Jazik”, M., 1981. E szótársorozatba illeszkedik az R. P. Rogoznyikova által szerkesztett és az általam ismertetésre kerülő „*Szlovaryj' szocsetanyij, ekvivalentnih szlovu*”, amely ugyancsak a „*Russzkij Jazik*” kiadó gondozásában jelent meg.

A szótár 650 széles körben használatos szóértékű állandósult szókapcsolatot tartalmaz. Ezek a szókapcsolatok szófaji hovatartozásukat tekintve lehetnek előjárósók:

в деле, в качестве, за исключением, на протяжении;

kötőszók: немостра на то что, так как, а и то;

módosítószók: а вот, вряд ли, да ведь, едва ли;

indulatszók: ну и ну, что вы, ах да;

határozószók: для вида, в действительности, не раз;

közbevetett szók: казалось бы, в частности, как ни странно;

névmás: какой бы то ни было;

A szótárban ezen kívül helyet kaptak a mondatban állítmányi szerepet betöltő állandósult szókapcsolatok is:

не по себе, в расчёте, в состоянии.

A szótár szerzője a frazeológia tágabb értelmezésének híve, az állandósult szókapcsolatok legfontosabb ismérvének a reprodukálhatóságot (*vosproizvodimoszty*) tartja, és az idiomák mellett a frazeológiához sorolja az állandósult szókapcsolatok minden fajtáját, így a többtagú kötőszók, indulatszók, közbevetett szók is. Ezeket az állandósult szókapcsolatokat a nyelvészeti szakirodalomban nagyon gyakran „grammatikai frazeologizmusok” néven emlegetik, mivel nominatív funkcióval nem rendelkeznek, hanem a mondatban csupán grammatikai funkciót töltenek be. Ezek a szóértékű állandósult szókapcsolatok lexikai összetételükben és strukturális-grammatikai szerkezetük tekintve magas fokú állandósultsággal, egybeforrottsággal rendelkeznek, alkotótagjaikat nem lehet felcserélni. Általában önálló jelentéssel nem bíró szavak kapcsolatából állnak, s ha alkotóelemeik között önálló jelentéssel bíró szavak vannak, azok a szókapcsolatokban elvesztik önálló jelentésüket, szemantikailag mintegy „üressé” válnak. A szótárban szereplő állandósult szókapcsolatok többtagúságuk, szemantikai és szintaktikai egybeforrottságuk, valamint magasfokú érzelmi telítettségük miatt (különösen az indulatszók szerepét betöltő szókapcsolatok esetében) sok gondot okoznak az oroszul tanulók számára.

A szótárban szereplő állandósult szókapcsolatok, mivel alkotótagjaik sorrendje változatlan, első alkotótagjuk kezdőbetűjének sorrendjében helyezkednek el, a könnyebb eligazodás kedvéért vastagon szedett betűkkel emelkednek ki a szócikkből. Az állandósult szókapcsolatok után szögletes zárójelben a nehezen kiejthető szókapcsolatok az orosz fonetikában hagyományos transzkripciója következik, amelyen fel van tüntetve a kontextuális hangsúly. A szókapcsolat különböző grammatikai és lexikai variánsai után, a szófajilag nehezen definiálható néhány szókapcsolat kivételével, dőlt



betűvel van feltüntetve a kifejezés szófaji hovatartozása és vonzata. A legtöbb állandósult szókapcsolat stilisztikai kommentárokkal van ellátva, valamint fel van tüntetve azok lehetséges színírmái és antonimái. A szókapcsolatok jelentését a szótár szerzői külön magyarázattal tárják fel, és felhívják a figyelmet a szabad szókapcsolatok között található homonimákra is. A szótárt a benne szereplő állandósult szókapcsolatok betűrendes mutatója zárja le.

Az illusztráció kedvéért hadd álljon itt a következő két szócikk:

**ВОТ ТЕБЕ (И) НА, ВОТ ТЕ НА, а знач междом (разг.). Употребляется как реакция на неожиданное действие, явление, выражает удивление, неудовольствие.** Вот тебе на ! Когда же ты приехал ? — О — Вот те на ! Как же ты добрался ? — О — Вот тебе и на, дождь пошёл !

**В СИЛУ ТОГО ЧТО (В СИЛУ ТОГО, ЧТО) (фс'илу таво што), союз причинный (книжн). Присоединяет придаточную часть предложения со значением причины. — О —** Так как. Придаточная часть может предшествовать главной или следовать за ней. В силу того что у него была привычка рано вставать, он никогда не опаздывал. Эти слова, в силу того что они близки по значению, требуют особого внимания.

Az orosz nyelv állandósult szókapcsolatainak e sajátos csoportját tartalmazó tanácsadó szótár odakívánczik minden tanárkollégám asztalára, sok új és hasznos ismeretet nyújthat az orosz nyelvoktatás minden szintjén, különösen a közép- és felsőoktatási intézményekben tanulók és tanítók számára.

DR. GYÖRKE ZOLTÁN

N. M. Sanszkij-Je. A. Bisztrova- V. Veress:  
700 OROSZ BESZÉDFORDULAT

Megelégedéssel vehetjük tudomásul, hogy az utóbbi években egyre gyarapodik az olyan kiadványok száma, melyek a kommunikatív orientációjú orosz nyelvtanítás szempontjából oly fontos állandósult szókapcsolatok rendszerezésével foglalkoznak.

1980-ban jelent meg V. P. Zsukov — nálunk kevésbé hozzáférhető — iskolai frazeológiai szótára (Skolnij frazeologicseskij szlovar russzkogo jazika, „Proszvescsenyije”, Moszkva), mely azonban elsősorban az orosz anyanyelvű felsőbb osztályos tanulók nyelvi képzését kívánta elősegíteni. R. I. Jarancev komplex frazeológiai segédkönyve (Szlovar-szpravocnyik po russzkoy frazeologii, „Russzkij jazik”, Moszk-

va, 1981) egynyelvű magyarázatai és igényes, főleg szépirodalmi példái révén mindenekelőtt a már haladó, illetve felsőfokú ismeretekkel rendelkező idegen ajkú nyelvtanulók igényeinek próbál eleget tenni.

Ezen összefüggésben újabb közös kiadvánnyal örvendeztette meg a két — eredményesen együttműködő — kiadó az orosz nyelv beszédfordulatai iránt érdeklődő magyar anyanyelvű tanulókat és nyelvtanárokat. A neves szerzők kötete már több kiadást ért meg a Szovjet-unióban, lefordították, illetve adaptálták számos nyelvre, legutóbb magyarra is.

A kis kézikönyv megközelítően 700 — sűrűn használt és kifejező — orosz állandósult szókapcsolatot tartalmaz. (A pontosan 697 kifejezésből 679 teljesen különböző, 18 fordulat pedig ugyanazzal a magyar jelentéssel, de más orosz szó szerkezettel szerepel.) A kötetben felsorakoztatott lexikai egységek — valószínűleg a mű pedagógiai célkitűzéséből adódóan — a nyelvi sztereotípiák széles skáláját ölelik fel. A magyar változat munkatársai az eredeti címmel ellentétben (700 frazeologicseskij oborotov russzkogo jazika) teljes joggal a „beszédfordulatok” megnevezéssel foglalják össze e szókapcsolatokat, hiszen szép számmal hoznak egyáltalán nem frazeológiai jellegű nyelvi kiséket, stabil szó szerkezeteket is. A korpuszt képező lexikai egységek kiválasztásánál főleg Sz. I. Oszegov értelmező szótárának és A. I. Molotkov frazeológiai szótárának anyagára támaszkodtak a szerkesztők. E források 30 tanár, metodikus, nyelvész és más elméleti szakember által intuitíve fontosnak ítélt kifejezései kerültek be Sanszkijék gyűjteményébe.

A műben található fordulatok három fő típusba sorolhatók:

- (1) Szemantikailag nem osztható idiomák, amelyek összjelentése eltér a komponensek jelentésétől. Például: „voron szcsitaty”, „rogyityszja v szorocske”.
- (2) Azok a szemantikailag szintén nem osztható frazeológizmusok, melyek összjelentését bizonyos fokig motiválják az alkotó szavak. Például: „szerdce bolit”, „otkrivat karti”.
- (3) Olyan beszédfordulatok, összeforrott szerkezetek, amelyek nem rendelkeznek ugyan frazeológikus jelentéssel, de a nyelvi sztereotípiák különböző fajtáinak tekinthetők. Például: „szpokojnoj nocsi”, „boleje ili me-nyeje”.

A mű külön erényének számít — különösképpen az általános iskolai oktatás szempontjából —, hogy az orosz nyelvet alapfokon ismerők számára készült. Így előfordul benne számos — lexikailag és grammatikailag — egyszerűbb felépítésű kifejezés, amely már az iskolai nyelvtanítás szókincsében is helyet kap; ezenkívül az érdeklődő tanuló és a szaktanár

megismerkedhet új, a mai orosz beszélt nyelvben gyakori fordulatokkal is.

Az ábécé sorrendjében felsoroztatott szócikkek a címszóból – vagyis magából a kifejezésből –, ennek körületekintő nyelvtani jellemzéséből (vonzat, igeszemlélet, igeidő, egyes-többes szám stb.) és fordításából állnak. Az ügyes grammatikai útmutatók, a hangsúlyok jelölése, a szókapcsolat használatára vonatkozó információk hozzájárulnak az orosz fordulat pontosabb, árnyaltabb megértéséhez.

A magyar megfelelők kiválasztása és a címszót alkotó kifejezés magyar nyelvű interpretációja általában megfelelő, bár egy-két esetben elég szűkszavú. Például a bibliai eredetű – és ezáltal sok nyelv szókészletében fellelhető – és ezáltal sok nyelv szókészletében fellelhető – „nyi riba nyi mjaszo” szólás mellett mindössze ennyi áll: „állítmányként” (52. old.). Magyar ekvivalensként a „se hideg, se meleg” fordulat szerepel, minden kiegészítés, magyarázat nélkül. Nézetem szerint – legalább a párhuzam kedvéért – célszerűbb lett volna megemlíteni a magyar „se hús, se hal” szólást is. Utalni kellett volna továbbá arra, hogy az orosz kifejezést mindennekelőtt személyekre használják, „jellegtelen, átlagos ember” értelemben,

míg az idézett két magyar fordulat jelenségek-re, dolgokra és emberekre egyaránt vonatkozhat.

A kötet végén alapos gonddal szerkesztett, részletes szómutató segíti a könyv használatát.

Apró megjegyzésként meg kell még említenünk – bár ez a mű lényegét nem érinti –, hogy a magyar nyelvű előszóban és helyenként a címszavak fordításánál is magyartalan mondat szerkesztéssel, helytelen ékezetekkel találkozunk. Az esetleges további kiadásoknál ezek kiküszöbölésére fokozottabb gondot kellene fordítani.

Összefoglalva ismételten megállapíthatjuk, hogy a szerzők az orosz nyelvnek azokat az elemeit mutatják be, amelyek valóban élővé, képszerűvé és igazán oroszossá teszik beszédünket.

Igy Sanszki-jék munkája remélhetőleg több vonatkozásban is igen jó szolgálatot tesz majd az egyéni továbbképzés ügyének éppúgy, mint az iskolai oroszoktatás színvonalának emelésének. „Russzkij jazik” Moszkva, Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. 128. old.

DR. FÖLDES CSABA

## Tisztelt Előfizetők!

Az Országos Anyag- és Archivatal közleménye alapján 1985. január 1-től a tudományos és szaklapok ára átlagosan 30 százalékkal növekszik. A Módszertani Közlemények évi előfizetési díja a jelenlegi 75,- Ft helyett várhatóan 95,- Ft lesz.

Az új előfizetési díjnak megfelelő csekket az 1985/1. számunkban mellékeljük.

Abban a reményben, hogy továbbra is Kedves Előfizetők marad a jövő évi példányszámokat is folyamatosan küldjük, ha külön lemondást nem kapunk.

Az áremelkedést folyóiratunk formai és tartalmi gazdagításával kívánjuk kiegyenlíteni, a Módszertani Közlemények 25 éves jubileumi évfolyamához méltóan.

## Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

– Elméleti és gyakorlati útmutató –

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beinduló nyelvtanítás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és dialektikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

A szerzői kollektíva tagjai – az akadémikus egyetemi tanártól az általános iskolában tanító tanárig – arra törekedtek, hogy a tanulmányokban az elméleti és gyakorlati ismeretek szerves egységet alkossanak.

A kötet ára: 39 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

## A Szerkesztőség felhívása

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy a jövőben irányítószámok lakcímükön és beosztásukon kívül a személyi számukat is írják meg, mert enélkül a honorárium nem fizethető ki. Ez a már nálunk levő tanulmányok szerzőire is vonatkozik, ezért postafordultával ők is szíveskedjenek felhívásunknak eleget tenni.